



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en
estudiantes del primero de secundaria de la Institución
Educativa Maynas, Iquitos-2017.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTOR(A):

Mg. Rengifo Ferreyra, Flor de Jesús

ASESOR(A):

Dra. Soplín Ríos, Judith Alejandrina

SECCIÓN:

Educación

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

PERÚ-2017

Página del Jurado



DRA. GONZALES DAVILA JUDY GLENNYS
PRESIDENTE



DRA. OCHOA VIGO ROSA AZUCENA
SECRETARIO



DRA. SOPLIN RIOS JUDITH ALEJANDRINA
VOCAL



Dedicatoria

Con todo mi amor y cariño a mi amado esposo Oscar por su sacrificio, esfuerzo y por la ayuda que me ha brindado y a mis queridos hijos Oscar César y Melanie que son mi motivación.

Flor de Jesús.



Agradecimiento

A Dios por iluminar mis pasos.

A la Universidad César Vallejo por haberme aceptado ser parte de ella, así como los docentes que me brindaron sus conocimientos y apoyo.

Agradezco también a mi asesora por haberme guiado durante todo el desarrollo de mi tesis y a mis compañeros de clases por la amistad y el apoyo moral.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Rengifo Ferreyra, Flor de Jesús, estudiante del programa de Doctorado en educación de la escuela de Posgrado de la Universidad “César Vallejo”, identificada con DNI N° 05364959 con la tesis titulada “Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido plagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseado ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificada (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad “Cesar Vallejo”.

Trujillo, diciembre de 2017



Flor de Jesús Rengifo Ferreyra
DNI: 05364959

Presentación

Señores Miembros del Jurado:

En cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo de Trujillo para obtener el Grado Académico de Doctor en educación, presento ante ustedes la tesis que lleva por título: “Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017” con la finalidad de que los estudiantes mejoren los niveles de comprensión lectora con la aplicación de estrategias cognitivas.

Estamos seguros que se reconocerán los aportes del presente trabajo de investigación y esperando cumplir con los requisitos necesarios y amerite su aprobación; sin embargo, como todo trabajo humano es capaz de ser perfeccionado, esperando sugerencias para mejorarlo y así poder realizar la sustentación de la presente tesis.

La Autora

INDICE

	Págs.
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de Tablas	x
Índice de Gráficos	xii
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xiv
RESUMO	xv
I. INTRODUCCIÓN	16
1.1. Realidad problemática	16
1.2. Trabajos previos	17
1.3. Teorías relacionadas con al tema	21
1.3.1. Estrategias	21
1.3.1.1. Estrategia de aprendizaje	21
1.3.1.2. Las estrategias cognitivas	22
1.3.1.3. Las estrategias metacognitivas	22
1.3.1.4. Las estrategias de manejo de recursos	23
1.3.1.5. Según Román y Gallegos los tipos de estrategias de aprendizaje	23
1.3.1.5.1. Estrategias de adquisición de información	23
1.3.1.5.2. Estrategias de codificación de información	24
1.3.1.5.3. Estrategias de recuperación de información	25
1.3.1.5.4. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento	26
1.3.1.6. Aprendizaje	27
1.3.1.7. El aprendizaje cognitivo y el procesamiento de la información	27

1.3.2. Comprensión lectora	28
1.3.2.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo	28
1.3.2.2. La comprensión lectora como proceso psicolingüístico	30
1.3.2.3. La comprensión lectora como combinación de habilidades específicas	30
1.3.2.4. Factores que influyen en la comprensión lectora	31
1.3.2.5. La lectura	32
1.3.2.5.1. Importancia de la lectura	33
1.3.2.6. Modelos de lectura	34
1.3.2.7. Habilidades de comprensión	37
1.3.2.8. El proceso lector	37
1.3.2.9. El texto	40
1.3.2.10. Niveles de comprensión lectora	45
1.3.2.11. Estrategias cognitivas y la comprensión lectora	46
1.4. Formulación del problema	47
1.5. Justificación del estudio	47
1.6. Hipótesis	47
1.6.1. General	47
1.6.2. Específicos	48
1.7. Objetivos	48
1.7.1. General	48
1.7.2. Específicos	48
II. MÉTODO	49
2.1. Diseño de la investigación	49
2.2. Variables, operacionalización	50
2.3. Población y muestra	51
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	51
2.5. Métodos de análisis de datos	52
2.6. Aspectos éticos	52
III. RESULTADOS	53
3.1. Organización de resultados	53

IV. DISCUSIÓN	73
V. CONCLUSIONES	77
VI. RECOMENDACIONES	79
VII. PROPUESTA	80
7.1. Introducción	80
7.2. Principios	81
7.2.1. Principios básicos del plan	81
7.3. Objetivos del plan	83
7.4. Orientaciones didácticas para trabajar la comprensión lectora	83
7.5. Estrategias concretas para la aplicación de la comprensión lectora	84
7.6. Otras estrategias para mejorar la comprensión lectora	86
7.7. Evaluación del plan	89
VIII.REFERENCIAS	90
ANEXOS	93
Anexo N° 01: Instrumento de evaluación pre test y pos test	94
Anexo N° 02: Matriz de validación de instrumentos	107
Anexo N° 03: Matriz de validación de la secuencia	108
Anexo N° 04: Matriz de consistencia	110
Anexo N° 05: Constancia emitida por la I.E	112
Anexo N° 06: Autorización del Director	113
Anexo N° 07: Consentimiento informado por el padre de familia	114
Anexo N° 08: Asentimiento informado de la docente	115
Anexo N° 09: Programa de estrategias cognitivas	116
Anexo N° 10: Planificación de sesión de aprendizaje	129
Anexo N° 11: Artículo científico	154
Anexo N° 12: Declaración jurada	166
Anexo N° 13: Constancia de turnitin	167
Anexo N° 14: Revista artículo científico	169

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°	TÍTULO	Pág.
01	Resultados de comprensión lectora global antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	53
02	Resultados del nivel de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	56
03	Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	58
04	Resultados del nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	60
05	Pruebas de normalidad para los puntajes del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas	63
06	Resultado de estadístico descriptivo en comprensión global de pre y la post prueba	66
07	Resultados de la prueba de muestras independientes en comprensión global de pre y post prueba	66
08	Resultado de estadísticos descriptivos en comprensión literal de pre y la post prueba	67
09	Resultados de la prueba de muestras independientes en comprensión literal de pre y post prueba	67
10	Resultado de estadísticos descriptivos en comprensión inferencial de pre y la post prueba	69

11	Resultados de la prueba de muestras independientes en comprensión inferencial de pre y post prueba	69
12	Resultado de estadísticos descriptivos en comprensión crítica de pre y la post prueba	71
13	Resultados de la prueba de muestras independientes en Comprensión crítica de pre y post prueba	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N°	TÍTULO	Pág.
01	Resultados de comprensión lectora global antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	54
02	Resultados del nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	56
03	Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	58
04	Resultados del nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017	60
05	Pruebas de normalidad para los puntajes del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación	65

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

En el presente estudio se empleó el diseño cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post - test con dos grupos.

La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E. Maynas, Iquitos-2017.

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente "Comprensión lectora", fue la lectura de textos y un cuestionario.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el software SPSS versión 22 en español, con lo que se obtuvo la matriz de los datos que sirvió para organizar la información en tablas y gráficos.

Para el análisis e interpretación de la información se empleó la estadística descriptiva: frecuencia, promedio (\bar{X}) simple y porcentajes, prueba de kolmogorov y la prueba U de Mann -Whitney.

Con la finalidad de determinar los efectos de la aplicación del programa de la técnica del subrayado para la comprensión de textos escritos en el área de comunicación, y contrastar la hipótesis de investigación, se aplicó la prueba estadística U de Mann-Whitney para $\alpha = 0.05$ obteniendo una significancia = 0,499 resultado que permitió aprobar la hipótesis de estudio que dice: Las estrategias cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

PALABRAS CLAVE: Estrategias cognitivas, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The present investigation was developed with the objective of determining the influence of cognitive strategies in the levels of reading comprehension in students of the first year of high school of the Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

In the present study, the quasi-experimental or pre-experimental design was used with pre-test and post-test with two groups.

The population, object of study, is constituted by 60 students of both sexes of the first grade of secondary of the I.E. Maynas, Iquitos-2017.

The technique used to collect the data of the dependent variable "Reading comprehension" was the reading of texts and a questionnaire.

For the processing of the data, SPSS software version 22 was used in Spanish, with which the matrix of the data that was used to organize the information in tables and graphs was obtained.

For the analysis and interpretation of the information, the descriptive statistics were used: frequency, average (\bar{X}) simple and percentages, test of kolmogorov and the U test of Mann-Whitney.

In order to determine the effects of the application of the underline technique program for the comprehension of written texts in the area of communication, and to contrast the research hypothesis, the Mann-Whitney U statistical test was applied for $\alpha = 0.05$ obtaining a significance = 0,499 result that allowed approving the study hypothesis that says: Cognitive strategies significantly influence the levels of reading comprehension in students of the first year of high school Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

KEY WORDS: Cognitive strategies, levels of reading comprehension.

RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida com o objetivo de determinar a influência de estratégias cognitivas nos níveis de compreensão de leitura em escolares do primeiro ano do ensino médio da Instituição de Ensino Maynas, Iquitos-2017.

No presente estudo, o desenho quase-experimental ou pré-experimental foi utilizado com pré-teste e pós-teste com dois grupos.

A população, objeto de estudo, é constituída por 60 estudantes de ambos os sexos do primeiro ano do ensino médio do ensino médio. Maynas, Iquitos-2017.

A técnica utilizada para coletar os dados da variável dependente "Compreensão de leitura" foi a leitura de textos e um questionário.

Para o processamento dos dados, foi utilizado o software SPSS versão 22 em espanhol, com o qual foi obtida a matriz dos dados que foram utilizados para organizar as informações em tabelas e gráficos.

Para a análise e interpretação das informações, utilizou-se a estatística descritiva: frequência, média (\bar{X}) simples e percentuais, teste de kolmogorov e o teste U de Mann-Whitney.

Para determinar os efeitos da aplicação do programa da técnica sublinhado para a compreensão de textos escritos na área da comunicação, e para contrastar a hipótese da pesquisa, foi aplicado o teste estatístico Mann-Whitney U para $\alpha = 0,05$ obtenção de um significado = 0,499 resultado que permitiu aprovar a hipótese do estudo que diz: Estratégias cognitivas influenciam significativamente os níveis de compreensão de leitura em alunos do primeiro ano do ensino médio Maynas Instituição de Ensino, Iquitos-2017.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias cognitivas, níveis de compreensão de leitura.

INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La presente investigación trata sobre la Influencia de estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas de Iquitos 2016.

La investigación surge de la problemática del bajo rendimiento que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Maynas y los estudiantes del Perú en comprensión lectora esto es evidente en los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2012). Cada estudio PISA cubre las tres áreas principales de competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales, donde participaron 65 países y el Perú obtuvo en matemática el último puesto con 368 puntos, en ciencia obtuvo el puesto 46 con 445 puntos y en habilidad lectora obtuvo el puesto 47 con 441 puntos. Como es evidente estamos por debajo de la mitad de los resultados, esto pues es un problema donde los maestros pondremos más énfasis en estas áreas, sobretodo en comprensión lectora aplicando estrategias de aprendizaje.

Asimismo, en nuestro país se lleva a cabo La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada que realiza anualmente el Ministerio de Educación para conocer qué y cuándo están aprendiendo los estudiantes de todas las escuelas públicas y privadas del país y solo se aplica a estudiantes de segundo grado de secundaria en las competencias de lectura y matemática.

El informe de resultados de la ECE brinda información valiosa para crear espacios de reflexión sobre las distintas acciones que se realizan en la IE con la finalidad de garantizar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

La ECE procesa las respuestas de los estudiantes con el modelo de medición denominado “modelo de Rasch” este asigna a cada estudiante una medida o puntaje que expresa su habilidad.

En el 2015 la IE Maynas en lectura obtuvo los siguientes resultados en los niveles de logro: en previo al inicio obtuvo el 39,4%; en inicio obtuvo el 44,4%; en proceso obtuvo el 15,2% y en satisfactorio obtuvo 1,0%. Estos resultados muestran que la IE Maynas no se ha logrado un gran porcentaje en el nivel satisfactorio y que los estudiantes están en el nivel de inicio.

A nivel nacional muestran que existe un gran desafío respecto del aprendizaje de la lectura en secundaria: solo el 14,7% logra los aprendizajes esperados para el grado, mientras el 85,3% no los logra.

También se puede apreciar que existen ligeras diferencias en el rendimiento de los estudiantes según su sexo, en hombres obtuvieron el 13,9% y en mujeres el 15,5%. Esto muestra una ventaja de 1,6 puntos porcentuales a favor de las mujeres en el nivel satisfactorio.

Es por eso que a través de la presente investigación se indagará y comprobará estadísticamente si existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

1.2.Trabajos previos

Para la presente investigación se ha tomado como referencia algunas investigaciones que tienen similares variables al trabajo en desarrollo.

Rinaudo & González (2001) en Argentina realizaron un estudio sobre Estrategias de aprendizaje, comprensión de lectura y rendimiento académico. El diseño empleado fue descriptivo-correlacional. La muestra fue 98 alumnos de una escuela pública de secundaria. Los instrumentos utilizados para las estrategias de aprendizaje fue la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994), para la comprensión de lectura la Prueba de comprensión (González, 1992) y para el rendimiento académico se tomó en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de las asignaturas curriculares.

Concluyendo que la correlación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas, las relaciones entre el uso de estrategias y el rendimiento académico son positivas y moderadas y la correlación entre el rendimiento académico y los resultados en la prueba de comprensión de la lectura es positiva.

Asimismo Gazquez, Pérez, Ruiz, Miras & Vicente (2006) en España realizaron un estudio sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. El diseño empleado ha sido descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 324 sujetos de 14 y 16 años, estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria. Se ha empleado para las estrategias de aprendizaje el test de estrategias de aprendizaje, ACRA de Román y Gallego 1994, por otro lado, para evaluar la autoestima se ha aplicado el cuestionario de autoestima para la primera adolescencia basada en Pope, Mc Hale & Craighead, 1996. Los resultados obtenidos muestran que no existe una relación significativa entre las variables.

Jiménez, (2004) en España realizó un estudio sobre metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de conciencia lectora (escola). Utilizó el diseño descriptivo– correlacional. La muestra estuvo conformada por 347 alumnos de doce años en promedio de colegios estatales, particulares y concertados. Para el estudio de la metacognición se elaboró una escala de conciencia lectora (escola) y para la comprensión de la lectura las dos pruebas del Prolec-se.

Llegando a las siguientes conclusión al poseer conciencia cognitiva el alumno aprenderá a darse cuenta cuándo sabe y cuando no. Esto le permitiría al educando pasar de un estado de pasividad a un ser activo, auto motivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y aprendizaje. El educando primeramente debe tener un conocimiento sensitivo de su persona, hasta llegar a niveles de abstracción, esto lo logrará mediante la metacognición, ya que esta es la impulsadora para conocer los procesos por lo que se conoce y por lo que se piensa.

Del mismo modo, Sacristán, (2006) en España realizó un estudio sobre comprensión de lectura en alumnos de enseñanza secundaria. El diseño empleado es el descriptivo. La muestra estuvo conformada por 28 alumnos y alumnas entre 14 y 20 años. El instrumento que usaron para medir la comprensión de lectura es un material escrito elaborado que incluyó un apartado de lecturas de tres editoriales de diarios como son: La razón, El mundo y El país, (1999).

Llegaron a las siguientes conclusiones: que los lectores más jóvenes realizan sus resúmenes utilizando en muchos casos el subrayado, en cambio los lectores de más edad hacen sus resúmenes traduciendo con sus propias palabras el contenido del editorial. También los jóvenes lectores expresan ideas incorrectas fruto de los caminos que toman, mientras que el segundo grupo, tienden a encadenar en forma correcta sus ideas ya han asimilado la información. También los más novatos parecen que no reconocen la conexión que hay entre párrafo y párrafo y de esa manera no establecen relaciones de causa efecto, mientras que los más expertos lo perciben.

Caycho, Tomás (2009) realizó un estudio para saber en qué medida los estilos de pensamiento predicen la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas en alumnos de cuarto y quinto grado de educación secundaria cuyas edades comprenden entre 15 y 19 años, residentes en una zona empobrecida de Lima Metropolitana. Aplicó la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA y el inventario de Estilos de pensamiento de Sternberg – Werner.

Se concluyó que los estilos de pensamiento ejecutivo y judicial predecían de mejor manera la utilización de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. El estilo ejecutivo predice el empleo de estrategias de adquisición y recuperación de la información, mientras que el estilo judicial predice mejor la utilización de estrategias de codificación de la información y apoyo al procesamiento.

Zavala, Heidi (2008) realiza una investigación sobre estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en una muestra de 656 estudiantes de 5º de

secundaria de 385 colegios estatales y 271 colegios privados. Aplicó el Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje: CHAEA y el Test de Comprensión Lectora de Tapia (1982).

Los resultados de la investigación aducen que hay asociación entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana y la gestión educativa, además que la variable sexo no se asocia con la comprensión lectora y de igual forma la variable edad.

Alegre, Alberto (2009) estudió la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en alumnos de quinto grado de secundaria de colegios estatales del distrito de Independencia, en Lima. Utilizó la Prueba Cloze de lectura (González & Quezada, 1997) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994).

Concluye que no existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Además sostiene que los estudiantes se encuentran mayoritariamente en el nivel de comprensión lectora deficitario e intermedio en cada una de las estrategias de aprendizaje.

Barturén, Matilde (2012) Estudió estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una Institución Educativa del Callao. El diseño empleado fue descriptivo-correlacional. La muestra fue 67 alumnos de ambos sexos de una Institución Educativa secundaria del distrito Callao. De ellos, 33 son mujeres (49.3%) y 34 varones (50.7%). La edad de los participantes oscila entre 15 y los 18 años. El instrumento utilizado para las estrategias de aprendizaje fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994) y el Test de Comprensión de Lectura Tapia & Silva (1982).

Concluye que no existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de lectora. Asimismo sostiene que los resultados de estrategias de aprendizaje fueron bajas y en comprensión lectora fueron muy inferiores.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Estrategias

Según la Gran Enciclopedia Catalana (1978, citado por Monereo, 1999) “las estrategias proceden del ámbito militar, estas son entendidas como actividades que consistían en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares, para que obtengan la victoria. En este ámbito los pasos que conforman una estrategia son llamadas tácticas o técnicas” (p.14).

También se encuentra bastos conceptos científicos sobre estrategias de aprendizaje, es así que:

Danserau (1985, citado por Herrera, 1997) define a las estrategia de aprendizaje como “un agrupamiento de procedimientos que hacen posible la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”.

1.3.1.1. Estrategia de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje en la educación actual, son muy importantes en la medida que incluyen aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje, así como aquellos elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como en las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por lo tanto, al hablar de estrategias no solo se alude a como aprender, sino que también se toman en cuenta las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso.

Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres grandes grupos de estrategias:

1.3.1.2. Las estrategias cognitivas, aluden a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje. Dentro de este grupo se distinguen a su vez tres clases de estrategias: La estrategia de repetición, consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria a corto plazo y a la vez, transferidos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la ya almacenada en la memoria. La estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. *Además, dentro de esta categoría* de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección o esencialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

1.3.1.3. Las estrategias metacognitivas, hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Según Kirby (1997), este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son más complejas que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea

estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

1.3.1.4. Las estrategias de manejo de recursos, son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman estrategias afectivas y otros autores denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

1.3.1.5. Según Román y Gallegos (1994) los tipos de estrategias de aprendizaje son:

1.3.1.5.1. Estrategias de adquisición de información, de acuerdo al modelo de Atkinson y Shiffrin, para adquirir información es necesario los *procesos atencionales*, que son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el medio ambiente al Registro Sensorial. Luego se ponen en marcha los *procesos de repetición*, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP). En el ámbito de la adquisición de la información se han constatado dos tipos de estrategia de procesamiento:

a. Estrategias atencionales, los procesos de enseñanza - aprendizaje se dirigen a favorecer los procesos atencionales y, mediante ellos, el control y dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las atencionales, se distinguen las estrategias de Exploración, cuando los conocimientos previos sobre el material verbal que se haya de aprender sea grande, cuando las «metas u objetivos» del aprendizaje no sean claros, y cuando el material verbal disponible para el estudio no esté «bien organizado». Y de Fragmentación cuando los «conocimientos previos» acerca del tema objeto de aprendizaje sea pobre, cuando las «metas u objetivos» estén claros, y cuando el material de trabajo esté bien organizado.

b. Estrategias de repetición, la repetición tiene la función de hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP). Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerla, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y/o mente (pensando en ello, «diciéndolo» mentalmente). La escala identifica operativamente tres tácticas de repetición: *repaso en voz alta*, *repaso mental* y *repaso reiterado*.

1.3.1.5.2. Estrategias de codificación de información, Se refiere al proceso cognitivo encargado de la elaboración y organización de la información, conectándola con conocimientos previos e integrándola en estructuras de significado más amplias que forman la base del conocimiento, es decir el paso de la memoria de corto plazo (MCP) a la memoria de largo plazo (MLP).

- a. Estrategias nemotécnicas**, utilizar nemotécnicas para un aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. La información puede ser reducida a una palabra-clave (Raugh y Atkinson las popularizaron en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera), o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc., es decir, utilizando medios nemotécnicos.
- b. Estrategias de elaboración**, Weinstein y Mayer (1986) distinguen dos niveles de elaboración: el simple, basado en la asociación intra material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y/u organización de la información que de las nemotécnicas.
- c. Estrategias de organización**, son un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida de tamaño) para el estudiante.

1.3.1.5.3. Estrategias de recuperación de información, Se refiere a las estrategias que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta e incluyen:

- a. Estrategias de búsqueda**, se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los «esquemas» (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de búsqueda que tienen lugar en un individuo y guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación. Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones

conceptuales o icónicas en la MLP. Fundamentalmente, en este campo se han venido constatando dos estrategias:

- b. Estrategias de generación de respuesta,** La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden adoptar una disposición secuencial, como pueden ser la búsqueda de codificaciones, la búsqueda de indicios, la planificación de respuesta y la respuesta escrita.

1.3.1.5.4. Escala de estrategias de apoyo al procesamiento, Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y no-cognitiva, los de *apoyo*, optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje. .por eso los alumnos también necesitan estrategias y tácticas que les ayuden a «manejar» sus *procesos de apoyo*. Las estrategias de apoyo, ayudan y potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición (escala I), de las de codificación (escala II) y de las de recuperación (escala III), incrementando la motivación, la autoestima, la atención. Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información sea imprescindible su identificación y correcto manejo.

- a. Estrategias metacognitivas,** las estrategias metacognitivas suponen y apoyan, por una parte, el conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.
- b. Estrategias socioafectivas,** Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el grado de

ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar. Ha sido la dificultad para separar todos estos campos, y no la decisión de ignorarlos, lo que ha determinado la etiqueta. Un análisis sobre la naturaleza de todas ellas puede sugerir la afirmación de que, de una u otra forma, se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc., que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje.

1.3.1.6. Aprendizaje

Desde que el ser humano apareció en la tierra, desarrolló su interés por conocer el mundo, conocimientos necesarios para desempeñarse en forma efectiva en su vida diaria. Diversas teorías han tratado de explicar los procesos de aprendizaje que ocurren dentro del cerebro humano es así que: “Durante muchos años, los conductistas definían al aprendizaje como un cambio en la conducta” (Pozo, 2006, p.28).

1.3.1.7. El aprendizaje cognitivo y el procesamiento de la información

Con respecto al procesamiento de la información, Puente (1994) plantea que:

Una vez que el estímulo proviene de fuentes externas llega a los registros sensoriales del individuo, es transformado en patrones que contiene información. La información se transmite a través de canales que tiene limitaciones. La codificación de la información se puede utilizar como un medio para superar las limitaciones de la capacidad de los canales. El procesamiento de información con frecuencia se realiza en forma serial, pero también se puede llevar a cabo en paralelo. Este modelo del procesamiento

de datos pretende describir cómo el ser humano procesa, almacena y recupera la información (pp.18-19).

1.3.2. Comprensión lectora

Diversas y varias son las teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto. **Cabrera** y otros (1994) presentan tres aproximaciones teóricas:

- a. La comprensión lectora entendida como un proceso de carácter cognitivo.
- b. La comprensión lectora concebida como proceso psicolingüístico.
- c. La comprensión lectora como un proceso de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener información del texto, la máxima que le sea posible.

1.3.2.1. La comprensión lectora como proceso cognitivo

En este modelo explicativo **Thorndike** en 1917 estableció un paralelismo entre las estrategias que se realizan en la resolución de problemas matemáticos y las que emplea el lector para comprender lo que lee, al respecto señala expresamente: *“Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente... Debe seleccionar, restringir, enfatizar, relacionar y organizar todo esto bajo la influencia del tema que se lee o del propósito o demanda del lector.*

Autores como **Stauffer** (1969) y **Lapp y Flood** (1978) han realizado apreciaciones sobre la comprensión lectora como proceso de razonamiento general; visto así, la naturaleza del proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas que se dan en la resolución de problemas en las que el lector debe utilizar conceptos, desarrollar hipótesis valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza en la lectura del texto.

De acuerdo a la teorización de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques:

Enfoque Clásico. En este enfoque se distinguen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico de acuerdo a las habilidades que tiene el lector para poder construir el significado del texto. Siguiendo a **Strang** (1978), **Jenkinson** (1976) y **Smith** (1963) los procesos mentales involucrados y que caracterizan a su vez a estos niveles se refieren a:

Comprensión literal. En ella se da el reconocimiento e identificación del significado de las palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas. En otras palabras, el lector en este nivel comprende cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos.

Comprensión inferencial. El lector reconoce los posibles sentidos implícitos del pasaje que lee. Implica entonces las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye además reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar lo que piensa, sus juicios y aseveraciones, inferir situaciones y relaciones contextuales.

La comprensión crítica. A este nivel ya se requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector, sin establecer principios dogmáticos. Exige del lector deducir implicaciones, especular acerca de las consecuencias y obtener generalizaciones no establecidas por el autor. De otra parte, exige también distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, así como elaborar juicios críticos sobre las fuentes.

Enfoque Moderno. Desde las perspectivas más actuales sobre el proceso cognitivo de la lectura, Johnston (1989:25) propone entenderla como

el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra, utilizar las claves dadas por el autor del texto.

Si el conocimiento previo es sólido se construirá un modelo detallado rápidamente y la actividad lectora se reducirá a completar huecos y a verificar las inferencias.

En suma, se trata de entender la comprensión lectora como un proceso y no como un producto.

1.3.2.2. La comprensión lectora como proceso psicolingüístico

Desde esta perspectiva, la lectura se considera como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Prevalece como una de las explicaciones, los principios de la sintaxis propuesta por Chomsky sobre todo en la utilización de los tres componentes básicos de la gramática generativa; la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación); la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales como puente entre ambas estructuras (Smith, 1973).

1.3.2.3. La comprensión lectora como combinación de habilidades específicas

Otra forma de asumir la comprensión lectora es concebirla como el resultado de la contribución particular de muchas habilidades específicas.

Sánchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, en las que cada una está formada por una serie de habilidades específicas: *la interpretación* (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones); *la retención* (de conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados, etc.); *la organización* (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar, etc.); y *la valoración* (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, etc.)

1.3.2.4. Factores que influyen en la comprensión lectora

El Texto

El nivel de dificultad del texto así como el tipo del que éste sea puede generar problemas en la comprensión lectora.

Normalmente se observa la dificultad de un texto en función de la dificultad normativa o también en cuanto éste sea legible o no.

Las investigaciones en cuanto al análisis de los textos siguen dos corrientes:

- a) Análisis del texto en función de su contenido y estructura así como de las relaciones entre ambos.
- b) Análisis de la relación escritor / lector, considerando el texto un instrumento de comunicación.

Relación entre conocimiento previo y lectura

Un conocimiento previo amplio permite almacenar conjuntos enteros de datos en un único código, en lugar de almacenar cada elemento por separado, orientándolos hacia un esquema que ya se posee.

La activación de los conocimientos previos o información relacionada con el tema, se explica gracias a la presencia de un formato de archivo en la memoria, el cual se denomina esquema y consiste en un conjunto de información o de datos organizados que giran alrededor de un tema específico. Las personas poseen esquemas para todo tipo de conocimiento que se tiene sobre el mundo.

La teoría del esquema, ha destacado los múltiples efectos del conocimiento previo en la lectura. Ha resaltado además la necesidad de emplear material de lectura culturalmente apropiado en cuanto al contenido lingüístico y al conocimiento previo.

Johnston (1989:31) agrega que a mayor conocimiento previo del lector mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos. En consecuencia, la comprensión se hará efectiva.

Reconocer su presencia en el proceso de comprensión lectora es relevante porque estos son los que proveen la estructura para asimilar e integrar la nueva información. (Arakaki, 2004:3).

Los objetivos, propósitos y expectativas del lector

Al abordar un texto lo hacemos con diversos objetivos y expectativas para llegar a interpretar el mensaje (Elosúa, 1993:12). Tal es el caso de leer para informarse, estudiar o simplemente hacerlo porque uno disfruta leyendo. Para cada uno de estos casos nuestro comportamiento lector cambia ya que los objetivos varían.

Procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos

Durante el proceso lector se llevan a cabo diversos procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos. Entre ellos tenemos la atención, la concentración en el texto, identificación –reconocimiento de palabras, análisis sintáctico, semántico y pragmático del texto, elaboración y almacenamiento en la memoria de largo plazo, recuperación de la información en la memoria operativa, planificación, control y evaluación de la comprensión que se realiza.

1.3.2.5. La lectura

Existen diversos conceptos y definiciones sobre la lectura y el acto de leer, dependiendo del punto de vista con que se la aborda. Veamos algunos de ellos:

Desde un punto de vista etimológico el diccionario señala que el término “lectura” proviene del verbo latino *legere* que connota la idea de pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del significado” (Karten, 1980).

Otra definición más especializada señala que “La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa” (Siva, 2007).

Por su parte Sánchez (1998) dice que “La lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de vía para adquirir valores importantes que coadyuven a una mejor función social”.

De las citas señaladas se deduce que la lectura, considerada como acto y como proceso, es un fenómeno sumamente complejo que compromete además de las percepciones físicas, los procesos mentales y afectivos del lector, enriqueciendo su conocimiento del mundo y su desempeño social.

1.3.2.5.1. Importancia de la lectura

Nadie discute hoy la importancia de la lectura como instrumento para acceder al conocimiento, de allí que su adecuada práctica revista mucho interés, especialmente en nuestro tiempo, donde es difícil concebir algún tipo de aprendizaje desligado de la lectura.

Tradicionalmente se pensaba que una persona que logró apropiarse de las habilidades elementales adquiridas durante el proceso de

lectoescritura, ya estaba suficientemente dotada para leer. Sin embargo, ahora gracias al desarrollo de las investigaciones en este campo, sabemos que la lectura es un proceso que va más allá de la discriminación de las letras o del establecimiento de la correspondencia entre sonidos y grafías.

Hablando de la importancia de la lectura, Cassany et al (1998), dicen que la lectura es un instrumento de vital importancia para el aprendizaje de cualquier disciplina del saber humano, por lo que su aprendizaje es crucial para el proceso de escolarización y el desarrollo intelectual de las personas.

Asimismo, Solé (1999) a su vez señala que “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto”. En esta afirmación está implícita la idea de que el lector tiene que ser un ente activo que se involucra con el texto y con las ideas del autor para procesar, comprender e interpretar su contenido. Es decir, de acuerdo con esta autora la lectura es importante porque desarrolla las capacidades intelectuales del lector, pues su práctica supone un esfuerzo mental.

1.3.2.6. Modelos de lectura

Revisando bibliografía referida a los modelos de lectura encontramos que éstos responden a la necesidad de plantear explicaciones satisfactorias con respecto a cómo ocurre el proceso lector a nivel interno del sujeto.

Cassany y colaboradores (1998) citando a Colomer y Camps (1991) y Alonso y Mateos (1985) manifiestan que existen tres modelos teóricos: el modelo ascendente, el modelo descendente y el modelo interactivo, éste último a su juicio, el más completo y consistente.

Modelo ascendente

Llamado también modelo de abajo para arriba. Es el modelo más tradicional y parte de la idea de que el lector cuando procesa los elementos de un texto, lo hace comenzando por sus elementos más simples para ir de manera progresiva hasta el procesamiento más complejo, lo cual supone comenzar por la decodificación de los signos, para continuar con las palabras y oraciones hasta llegar al texto completo.

A decir de Galera (2005), en este modelo el texto cumpliría la función más importante del proceso lector relegando al autor a un segundo plano. Los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura se basaban en este modelo, pues enfatizaban en la fase inicial, la lectura mecánica para recién posteriormente intentar llegar a la lectura comprensiva.

Modelo descendente

Plantea una secuencia inversa a la del modelo anterior, es decir, el proceso lector ocurre de arriba-abajo y en este modelo el lector es más importante que el texto, pues depende de sus conocimientos previos que posee sobre el tema, así como de sus expectativas de lectura, para abordar el texto de manera autónoma y eficiente. En este modelo la búsqueda de la significación guía las actuaciones del lector, de modo que la comprensión es el núcleo de la lectura.

En conclusión, según este modelo, el proceso lector comenzaría en la mente del lector para llegar hasta el texto en un proceso inverso al del modelo ascendente.

Modelo interactivo

Este modelo recoge los aportes de los dos modelos anteriores e integra los aspectos positivos de ambos a la vez que supera sus insuficiencias. Señala que tanto el procesamiento descendente como el ascendente son necesarios en el acto de leer y que los conocimientos previos del lector y la información que proporciona el texto, permiten al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto.

Para ilustrar como ocurre el proceso lector según este modelo Cassany y colaboradores (1998) explican:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedarían pues englobadas en la idea básica de que cuando leemos, partimos del supuesto de que el texto tiene un significado que hay que encontrar guiándonos por los indicios visuales y una serie de mecanismos mentales que nos llevan a atribuirle sentido.

Un dato novedoso en este modelo es que el tipo de procesamiento no es lineal como en los dos modelos anteriores, sino simultáneo o en paralelo.

Como se puede ver, este modelo es el que por el momento, mejor explica lo que ocurre cuando leemos.

1.3.2.7. Habilidades de comprensión

Cooper (1990), manifiesta que la comprensión es un proceso que depende de la habilidad de elaborar el significado utilizando las claves discernibles en el texto y relacionándolas con los conocimientos previos.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) citados por Quintana (2003), encontraron que además de lo mencionado por Cooper los lectores competentes poseen otras habilidades bien definidas que son las siguientes:

- a) Monitorean su comprensión durante todo el proceso de lectura.
- b) Toman medidas correctivas frente a los errores de comprensión que detectan.
- c) Pueden distinguir las ideas más importantes.
- d) Resumen la información.
- e) Hacen inferencias durante y después de la lectura.
- f) Se plantean preguntas.

1.3.2.8. El proceso lector

Goodman (1982) señala que existe un solo proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en la ortografía, el tipo de texto y el propósito del lector. Para explicar su aseveración lo ilustra de la siguiente manera:

Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos, camiones, ómnibus, tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad por parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir (...) de la misma manera aunque se necesita flexibilidad

en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica, el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado.

Con respecto al desarrollo del proceso lector, existe más de una explicación. Goodman dice que la lectura es un proceso cíclico que está compuesto por cuatro momentos:

1. Un ciclo óptico. Donde el cerebro controla al ojo y lo conduce a buscar la información que espera encontrar.
2. Un ciclo perceptual. Donde el cerebro es capaz de recoger información incluso de lo que ha visto borrosamente a través de la visión periférica. Este ciclo es muy eficiente en el caso de los lectores veloces porque con poca cantidad de pistas visuales pueden activar sus esquemas y encontrar la información importante.
3. Un ciclo gramatical. O sintáctico donde se utilizan las estrategias de predicción y de inferencia mediante el uso de los elementos sintácticos, tales como los nexos, puntuación o sufijos gramaticales para dar con el sentido de la información.
4. Un ciclo semántico o de significado que es construido y reconstruido o reacomodado durante la lectura e incluso después de ella, porque el lector está permanentemente reevaluando el significado y reconstruyéndolo a medida que encuentra nuevos elementos.

Estos ciclos a decir de este autor, se repiten sucesivamente a medida que la lectura progresa, de modo que cada ciclo sigue y antecede a otro ciclo hasta que el lector hace una pausa o la lectura termina.

Por su parte, Smith (1983) citado por Valentino (2002), considera que el procesamiento de información de un texto se da a partir de la utilización de dos fuentes de información:

- a) La información visual proveniente del texto y
- b) La información no visual o de detrás de los ojos: proveniente del lector y constituido por el conjunto de sus conocimientos.

Según este autor, el proceso lector se configuraría de la combinación de ambas vías y la construcción del significado pasaría por las siguientes etapas:

- La formulación de hipótesis: a partir de elementos textuales y contextuales que activan sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.
- La verificación de las hipótesis planteadas. Lo que el lector anticipó tiene que ser confirmado, pues no puede añadir cualquier información sino sólo las que encajen en el texto.
- La integración de la información y el control de la comprensión. Ocurre después de verificar que la información es coherente con las hipótesis planteadas. El lector integra el nuevo conocimiento a su sistema existente.

De otro lado, Solé (1994), con fines metodológicos, propone un proceso lector que a su juicio permite asegurar la comprensión. Para ello divide el proceso de lectura en tres subprocesos y recomienda que durante el proceso, el lector se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas:

Antes de la lectura

Recomienda que se planteen y contesten preguntas como las siguientes: ¿Para qué voy a leer? (esta pregunta se relaciona con el objetivo de lectura), ¿Qué sé de este texto? (activa el conocimiento previo), ¿De qué trata?, ¿Qué me dice su estructura? (formulan hipótesis y hacen predicciones).

Durante la lectura

Formular hipótesis y hacer predicciones, aclarar dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar diccionario, pensar en voz alta, crear imágenes mentales.

Después de la lectura

Hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

1.3.2.9. El texto

Otro aspecto que se debe considerar al trabajar la comprensión lectora está referido a la tipología textual, porque los lectores ponen en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen las distintas estructuras textuales.

Existen evidencias de que el enseñar a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto, refuerza su comprensión. Taylor y Beach (1984) citados por Díaz (2001) mostraron que la comprensión de los estudiantes de escuela intermedia puede ser mejorada cuando se les enseña a reconocer la estructura y la organización del texto.

Por estas razones estos investigadores recomiendan que los diseños instruccionales de lectura comprensiva provean espacio para el estudio de la estructura organizativa de los textos.

Definición de texto

De acuerdo con Greimas et al (1990), un texto es un enunciado, ya sea gráfico o fónico que es utilizado para manifestar el proceso lingüístico. También añade que el texto es la configuración de lengua o habla que utiliza signos y se organiza según reglas del habla o idioma.

El texto es pues, la unidad lingüística fundamental de la actividad verbal humana que posee siempre carácter social. Está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Características

- Posee un carácter comunicativo, ello supone que cumple una finalidad determinada como parte de su función social.
- Posee un carácter pragmático, es decir, se produce con una intención y en una situación concreta.
- Tiene carácter estructurado. Está constituido por enunciados que forman una unidad comunicativa coherente.

Estructura del texto

El texto está estructurado en base a los siguientes componentes:

- a) La idea principal
- b) Las ideas secundarias
- c) El tema

a) La idea principal

Es la parte medular del texto. Resume conceptualmente el texto y expone su contenido más importante: es la idea base de la cual se derivan o desprenden las demás ideas.

La idea principal es una idea general, es decir, no entra en mayores análisis, ni formula ejemplos u otras especificaciones. Se distingue de las otras ideas que conforman el texto porque si la excluimos, las demás quedan desvinculadas, sin demasiado sentido o dirección. La idea principal de otro lado, se expresa en forma de oración y afirma o niega algo.

b) Las ideas secundarias

Complementan la idea central. Pueden ser una o varias y aportan elementos más específicos en torno a la idea principal. Es decir, las ideas secundarias tienen la finalidad de ampliar, explicar o desarrollar la idea principal.

c) El tema

El tema es el asunto o “idea clave” que trata el texto. Es un enunciado que sintetiza todo lo expuesto de manera muy general. Se expresa en forma nominal, antecedita generalmente de un artículo y sólo expone, no afirma ni niega.

Clases de textos

En la actualidad no existe una única clasificación de los textos, pero considerando que es importante conocer los textos y su intención comunicativa, se mencionan los más conocidos y utilizados:

- **Textos narrativos**

Narran hechos reales o imaginarios que les suceden a unos personajes en un lugar y en un determinado tiempo.

- **Textos descriptivos**

Representan lingüísticamente la imagen de un ser animado o inanimado.

- **Textos expositivos**

Presentan asuntos o temas jurídicos, técnicos, humanísticos, etc., con el propósito de hacerlos comprender al lector. A partir de ellos se ofrece un tema de manera objetiva, clara y ordenada. Presenta tres partes: introducción, desarrollo y conclusión.

- **Textos argumentativos**

Son un tipo de exposición que tiene como finalidad confirmar o refutar una tesis, es decir, una idea que se quiere probar. Así, si se trata de confirmar, la argumentación se debe aducir pruebas y razones que traten de fortalecer el valor de la tesis. Pero si se trata de refutarla, se intentará demostrar la falsedad de una idea o lo inadecuado de una aplicación o de un razonamiento.

Los textos argumentativos poseen las siguientes partes:

a) Tesis

Es la idea fundamental en torno a la cual se reflexiona. Es el núcleo de la argumentación, por lo tanto ha de presentarse clara y objetivamente, aunque encierre en sí más de una idea.

b) Argumentación

Donde se ofrecen los argumentos que refuerzan o confirman la tesis. Las razones deben ser claras, ordenadas, precisas y completas. Se pueden incluir citas, argumentos de autoridad, ejemplos, etc.

c) Conclusión

Es el párrafo final en el que se reitera la tesis planteada.

▪ **Textos dialogados**

Llamados también textos conversacionales, constituyen un tipo de composición en el que se manifiesta el intercambio comunicativo entre dos o más personas o personajes como en el caso del diálogo literario.

▪ **Textos epistolares**

O cartas, son textos escritos en prosa utilizados con mucha frecuencia, pues nos permiten comunicarnos con personas que están ausentes.

▪ **Textos administrativos**

Se emiten en las empresas u otros organismos públicos o privados. Permiten la comunicación interna con los miembros de una institución o con otros que les son ajenos a su ámbito.

- **La noticia**

Es un texto periodístico que informa sobre hechos y/o situaciones de la realidad que son de interés público. Existe gran diversidad de noticias: se distinguen las que recogen la actualidad política nacional e internacional de las que tienen un marcado carácter cultural, deportivo, social, económico, así como de las que informan sucesos, diversas curiosidades, etc.

- **Textos publicitarios**

Son textos que tienen una intención persuasiva, es decir, convencer a los destinatarios para que actúen de una forma determinada.

- **Textos humorísticos**

O historietas (*cómics*, tiras cómicas, etc.), son narraciones de una historia a través de una sucesión de ilustraciones que se complementan con un texto escrito combinando el código icónico y verbal.

1.3.2.10. Niveles de comprensión lectora

Pinzás (2007) define a la comprensión lectora como “un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Estratégico porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas”.

Comprensión literal. Es una dimensión de la comprensión lectora que consiste en recuperar información explícitamente planteada en el texto,

ya sea mediante el reconocimiento o el recuerdo de lo leído. Generalmente se logra al responder a las preguntas quién, cómo, cuándo, dónde y por qué.

Comprensión inferencial. Es la habilidad para reconocer información implícitamente planteada en el texto a partir de informaciones explícitas, haciendo uso de la capacidad de intuición y la experiencia personal como base para hacer conjeturas y plantear hipótesis. En términos simples la comprensión inferencial es lo que se conoce como la capacidad para “leer entre líneas”.

Comprensión crítica. Es la dimensión más compleja de la comprensión lectora porque supone la ejercitación del pensamiento crítico y se manifiesta en la capacidad que el lector tiene para emitir juicios de valor acerca del contenido del texto como acerca del autor, así como la habilidad para plantear sus conclusiones personales a partir de lo leído.

1.3.2.11. Estrategias cognitivas y la comprensión lectora

Las estrategias cognitivas representan aquellas actividades que son utilizadas por el lector a fin de desarrollar u organizar la información que lee y así interpretarla buscando llegar a conclusiones y de esta manera crear nuevos conocimientos necesarios para el logro de habilidades y destrezas para el manejo adecuado de la información textual.

La comprensión lectora implica desarrollar habilidades apropiadas para organizar los esquemas cognitivos. De manera que si se hace uso eficiente de las estrategias cognitivas se mejorará la comprensión lectora, se logrará tener una visión más amplia del contenido leído.

1.4. Formulación del problema

¿Cómo influyen el uso de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017?

1.5. Justificación del estudio

La presente investigación servirá para mejorar las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en diferentes tipos de textos escritos.

La trascendencia para la sociedad es rescatar el hábito lector en los estudiantes que han venido perdiendo día a día el interés a la lectura, teniendo como beneficiarios a la gran población de estudiantes de secundaria, tendrá un alcance nacional e internacional para mejorar la prueba (PISA) Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes y (ECE) Evaluación Censal de Estudiantes.

También ayudará a resolver problemas a los docentes aplicando estrategias de comprensión lectora y a estudiantes de nivel secundaria.

Esta investigación llenará el vacío de conocimientos de los estudiantes en el desarrollo y habilidades es decir que serán competentes en utilizar estrategias con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

1.6. Hipótesis

1.6.1. General

Las estrategias cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

1.6.2. Específicas

El uso de estrategias cognitivas influyen significativamente en el nivel literal de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

El uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

El uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

1.7.Objetivos

1.7.1 General

Determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

1.7.2 Específicos

- Evaluar el nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.
- Evaluar el nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

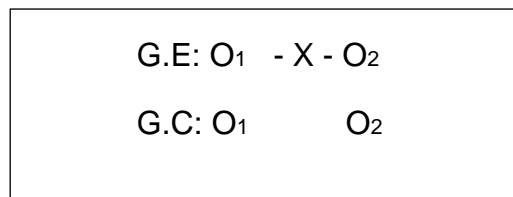
- Evaluar el nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

I. MÉTODO

El estudio pertenece al tipo cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post-test con dos grupos, porque se sometió a experimentación el programa de estrategias cognitivas que pretende dar solución a la comprensión lectora, en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

2.1. Diseño de investigación

En el presente estudio se empleó el diseño cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post - test con dos grupos, puede ser diagramada:



Donde:

- GE : Grupo experimental
- GC : Grupo control
- X : Experimento
- O₁ : Observación al grupo experimental antes del experimento (pre prueba)
- O₂ : Observación al grupo experimental después del experimento (post prueba)

- O3 : Observación al grupo control antes del experimento (pre prueba)
- O4 : Observación al grupo control después del experimento (post prueba)

2.2. Variables, operacionalización

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrategias cognitivas	Secuencias integradas de procesamiento o actividades mentales que se impulsan con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Román & Gallego (1994)	Son actividades mentales que utiliza el estudiante en una situación de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimiento en la comprensión lectora.	Predecir	El tema del texto
				Planteamiento de hipótesis
				Realización de inferencias
			Formular preguntas sobre:	Conocimiento del tema
				Tipo de texto
				Estructura del texto
				Intención del autor
			Clarificar	Objetivo de lectura
				Significados de palabras nuevas
				Significados connotativos
				Ideas principales y secundarias
				Tema del texto
				Propósito del autor
				Opinión personal sobre el autor y el texto
			Resumir	El texto
				Elaboración de un organizador gráfico
Comprensión lectora	La comprensión lectora es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que proporciona el texto. (Defior, 2000, p.15).	Módulo de lectura permite evaluar la habilidad de la comprensión lectora, a través de capacidades.	Comprensión literal	Reconocimiento de información explícita del texto
				Reconocimiento de significados de palabras desconocidas
				Identificación de las ideas principales
				Identificación de las ideas secundarias
				Identificación del tema
				Resumen del texto
			Comprensión inferencial	Inferencia de información implícita
				Inferencia de la intención del autor
				Planteamiento de hipótesis
				Interpretación de expresiones figuradas

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
			Comprensión crítica	Elaboración de juicios críticos sobre el contenido de la lectura
				Elaboración de juicios críticos sobre el autor
				Formulación de conclusiones

2.3. Población y muestra

Población

La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E. Maynas, Iquitos-2017.

Muestra

Se trabajó con 60 estudiantes que representan el 100% del universo, siendo un tamaño adecuado para el diseño del presente estudio.

2.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente “Comprensión lectora”, fue la lectura de textos.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue una prueba de comprensión lectora y cuestionario de preguntas.

Validez y confiabilidad del instrumento

Para obtener la validez de los instrumentos, se analizaron datos de nivel de comprensión lectora, validados por juicios de expertos, para luego aplicarlos, cuya confiabilidad fue del 95%.

El contenido: Trata de tres lecturas de comprensión y un cuestionario con 20 preguntas.

Propósito: Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora.

Forma de administración: Se puede aplicar de manera individual o colectiva.

Usuarios: Estudiantes entre 11 -12 años que cursan estudios secundarios.

Tiempo: El tiempo de aplicación fue de 50 minutos.

Corrección: A mano, utilizando la clave de respuestas.

Significación: El cuestionario tiene los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. También comprende respuestas abiertas y cerradas.

Dimensiones: Comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico.

2.5. Métodos de análisis de datos

Para sistematizar la información de acuerdo a la formulación del problema y el logro de los objetivos se procesó los datos estadísticos teniendo en cuenta:

Tablas de datos: resumen de los datos estadísticos.

Tablas y figuras acorde a la variable.

Tabulación computarizada: aplicación del SPSS versión 22.0

2.6. Aspectos éticos

En el presente estudio se protegió la identidad de cada uno de los sujetos de estudio y se tomó en cuenta las consideraciones éticas pertinentes, tales como confidencialidad, consentimiento informado, libre participación y anonimato de la información.

- Confidencialidad: La información obtenida no fue revelada ni divulgada.
- Consentimiento informado: La finalidad del consentimiento informado fue solicitar autorización a la Institución Educativa Maynas, para la realización del estudio y lograr la participación de los estudiantes de manera voluntaria.

- Libre participación: Se refiere a la participación de los estudiantes sin presión alguna, pero motivándolos sobre la importancia de la investigación.
- Anonimidad: Se tuvo en cuenta desde el inicio de la investigación.

II. RESULTADOS

3.1. Organización de los resultados

Los resultados se organizaron para su presentación en el siguiente orden:

- Análisis descriptivo de los resultados de pre y post prueba de comprensión lectora.
- Análisis inferencial para la prueba de hipótesis.
- Interpretación de los resultados.

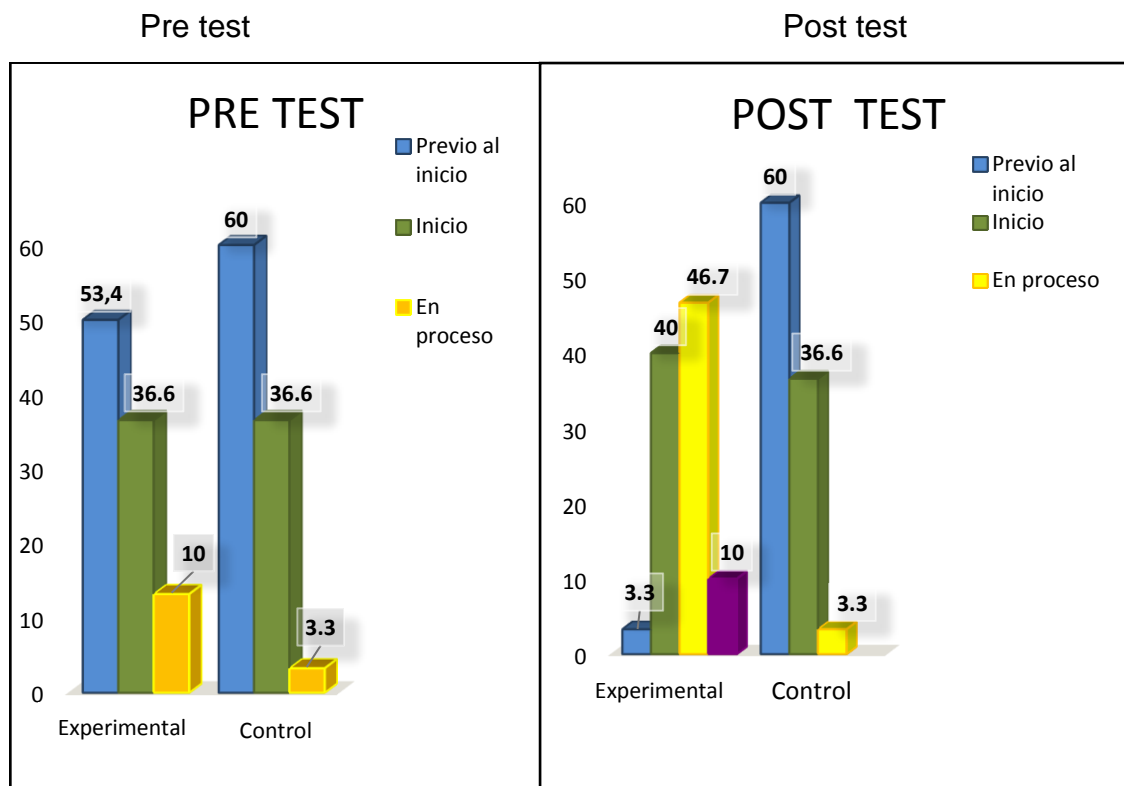
a) Análisis descriptivo de los resultados de pre y post test de comprensión lectora.

Resultados de comprensión lectora global antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Tabla 1: Comprensión lectora global de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	16	53,4	18	60,0	01	3,3	18	60,0
Inicio	11	36,6	11	36,6	12	40,0	11	36,6
En proceso	03	10,0	01	3,3	14	46,7	01	3,3
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	03	10,0	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

Gráfico 1: Comprensión lectora global de la pre y post test



Al comparar el nivel de logro de comprensión lectora global en los dos grupos antes de la aplicación del programa de lectura de estrategias cognitivas, se observa en la tabla 1 y el gráfico 1 que de 30 estudiantes del grupo control, el 60,0% (18 estudiantes) presentó nivel de logro previo al inicio, luego está el 36,6 % (11 estudiantes) con nivel de logro en inicio, asimismo, el 3,3% (1 estudiante) está en el nivel en proceso, ninguno de los estudiantes presentó nivel satisfactorio. En el grupo experimental se observa distribución parecida, pues el 53,4% (16 estudiantes) se ubica en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% (11 estudiantes) en el nivel de logro en inicio asimismo, el 10,0% (3 estudiantes). Al igual que en el grupo control en este grupo tampoco hubo estudiantes ubicados en el nivel de satisfactorio.

La distribución de los puntajes por niveles de logro tanto en el grupo control como en el grupo experimental de la pre prueba, indica que ambos

grupos estuvieron en igualdad de condiciones al inicio de la investigación, lo que significa que fueron grupos equivalentes.

De otro lado, después de la aplicación del programa de lectura con el método de estrategias cognitivas, se observa que de 30 estudiantes del grupo control el 60,0% (18 estudiantes) obtuvo nivel de logro previo al inicio, el 36,6% (11 estudiantes) obtuvo nivel de logro en inicio y el 3,3% (1 estudiante) obtuvo nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes con nivel de logro satisfactorio.

En contraste, en el grupo experimental se observa que el 3,3%(1 estudiante) obtuvo el nivel de logro previo al inicio, 40,0% (12 estudiantes), obtuvo nivel de logro en inicio, luego se encuentran los estudiantes con nivel de logro en proceso en un 46,7% (14 estudiantes), seguido del 10,0%(3 estudiantes) obtuvo nivel de logro satisfactorio.

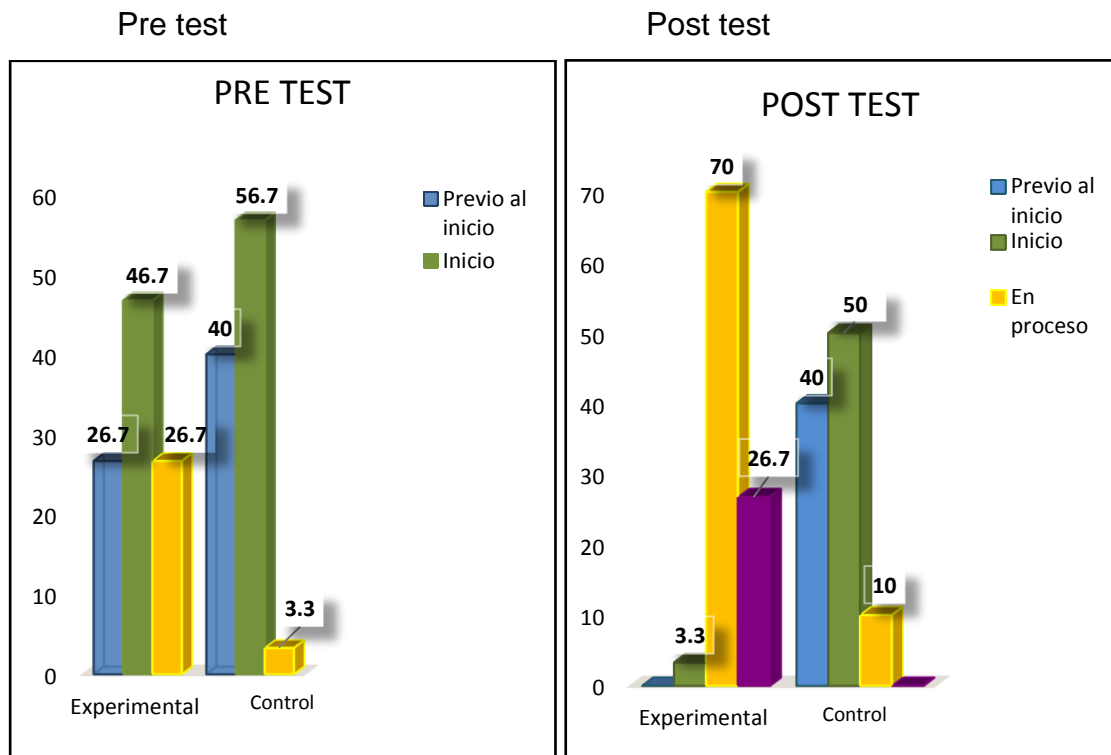
Los resultados obtenidos en ambos grupos después de la aplicación del programa de lectura utilizando el método de Estrategias cognitivas, ponen en evidencia que el uso de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes de la I.E Maynas, 2017.

Resultados del nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Tabla 2: Nivel de comprensión literal de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	08	26,7	12	40,0	00	0,0	12	40,0
Inicio	14	46,7	17	56,7	01	3,3	15	50,0
En proceso	08	26,7	01	3,3	21	70,0	03	10,0
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	08	26,7	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

Gráfico 2: Nivel de comprensión literal de pre y post test



En la tabla 2 y gráfico 2 que muestran los resultados del nivel de comprensión literal del grupo control y experimental antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, se aprecia que, en el pre test, en el grupo control el 56,7% (17 estudiantes) presenta nivel de logro en inicio, seguido del 40,0% (12 estudiante) que presenta nivel de logro previo al inicio y un 3,3 (1 estudiante) presenta un nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el niveles de logro satisfactorio respectivamente.

De otro lado, en el grupo experimental se observa similar distribución en el pre prueba: un 46,7% (14 estudiantes) con nivel de logro en inicio, seguido del 26,7% (8 estudiante) con nivel de logro en inicio, de igual manera el 26,7% se encuentran en el nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

De otro lado, al observar los resultados obtenidos por ambos grupos en el post test se aprecia lo siguiente: en el grupo control el 50,0% (15 estudiantes), se ubica en el nivel en inicio, seguido por el 40,0% (12 estudiantes) con nivel de logro previo al inicio y el 10,0% (3 estudiantes) están en el nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en nivel satisfactorio. Mientras que en el grupo experimental el 70,0% (21 estudiantes) obtuvo nivel de logro en proceso, seguido por el 26,7% (8 estudiantes) que obtuvo nivel de logro satisfactorio.

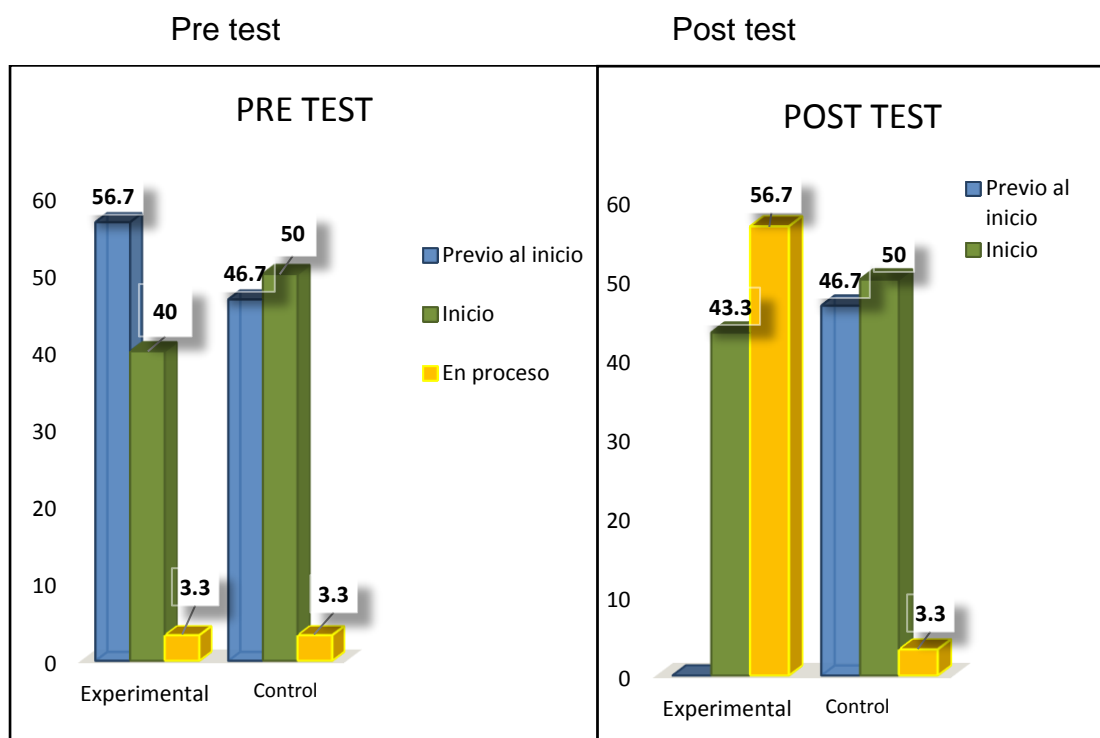
Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión literal después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, evidencian que el método también incidió significativamente en la comprensión literal de los estudiantes de la I.E Maynas, 2017.

Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Tabla 3: Nivel de comprensión inferencial de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	17	56,7	14	46,7	00	0,0	14	46,7
Inicio	12	40,0	15	50,0	13	43,3	15	50,0
En proceso	01	3,3	01	3,3	17	56,7	01	3,3
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	00	0,0	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

Gráfico 3: Nivel de comprensión inferencial de pre y post test



La tabla 3 y el gráfico 3 muestran los resultados del nivel de logro en comprensión inferencial antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas. Al observar la distribución de los 30 estudiantes del grupo control en la pre prueba, se encuentra que el mayor porcentaje, 50,0% (15 estudiantes), presentan el nivel de logro en inicio seguido por del 46,7% (14 estudiantes) con el nivel de logro previo al inicio y el 3,3%(1 estudiante) presentó nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

Asimismo, en el grupo experimental en el pre prueba se observa distribución parecida, pues el 56,7% (17 estudiantes), presentan nivel de logro previo al inicio seguido por del 40,0% (12 estudiantes) con el nivel de logro previo al inicio y el 3,3%(1 estudiante) presenta nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

En cuanto a los resultados alcanzados por ambos grupos después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, se observa que en el grupo control, de los 30 estudiantes el 50,0% (15 estudiantes), obtuvo nivel de logro en inicio, mientras que el 46,7% (14 estudiante), obtuvo nivel de logro previo al inicio y el 3,3 (1 estudiante) presenta nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio. En contraste, en el grupo experimental se aprecia un 56,7% (17 estudiantes) que obtuvo nivel de logro en proceso, luego un 43.3% (13 estudiantes) presentan nivel de logro en inicio mientras que ningún estudiante presenta nivel de logro satisfactorio.

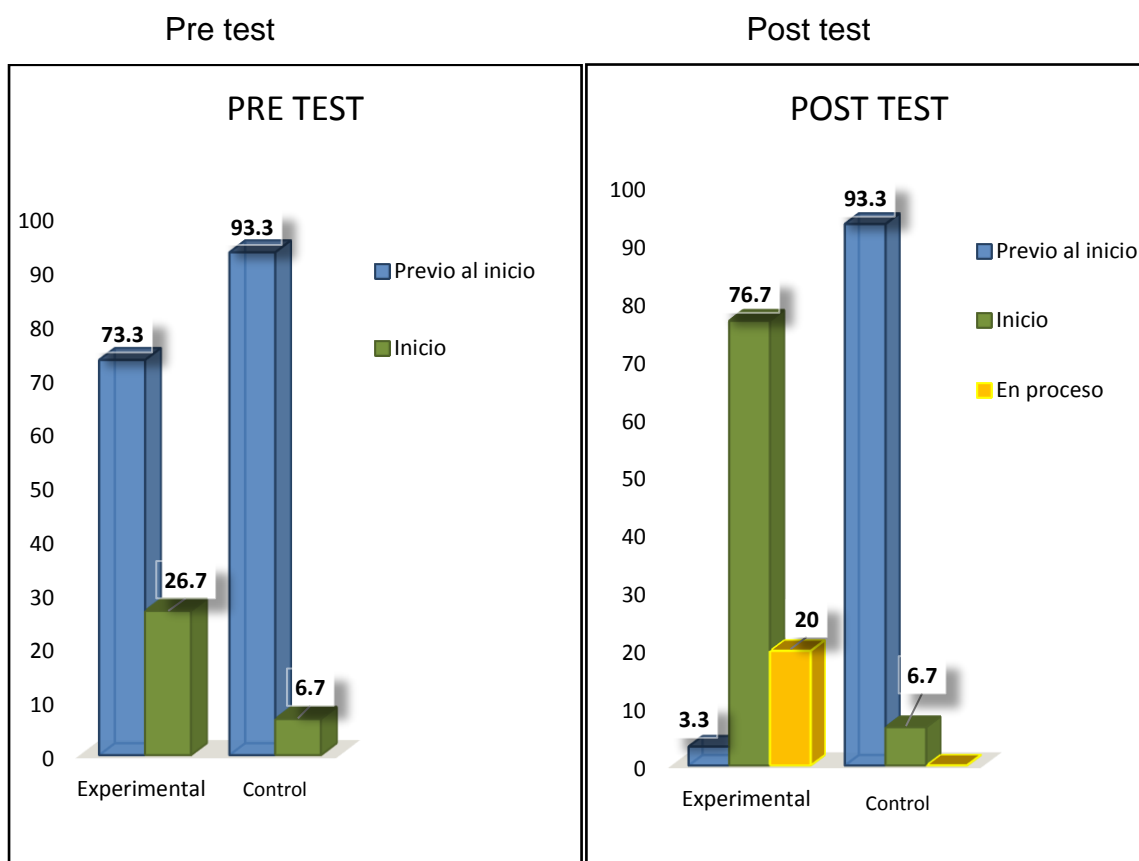
Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión inferencial después de la aplicación de estrategias cognitivas, también corroboran que la aplicación de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión inferencial de los estudiantes de la I.E Maynas 2017.

Resultados del nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Tabla 4: Nivel de comprensión crítico de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	22	73,3	28	93,3	01	3,3	28	93,3
Inicio	08	26,7	02	6,7	23	76,7	02	6,7
En proceso	00	0,0	00	0,0	06	20,0	00	0,0
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	00	0,0	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

Gráfico 4: Nivel de comprensión crítica de pre y post test



La tabla 4 y el gráfico 4 muestran el componente comprensión crítica de los grupos control y experimental antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas se observa lo siguiente: en el grupo control de la pre prueba resaltan los estudiantes con nivel de logro previo al inicio en comprensión crítica en un 93,3% (28 estudiantes), luego se ubican los que alcanzaron nivel de logro en inicio en un 6,7% (2 estudiantes), mientras que en el nivel de logro en proceso y satisfactorio no se ubicó ningún estudiante.

En el grupo experimental en el pre prueba también se observa similar distribución, pues sobresalen los estudiantes que alcanzaron nivel de logro previo al inicio en comprensión crítica en un 73,3% (22 estudiantes), mientras que el 26,7% (8 estudiantes) se ubicó en el nivel de logro en inicio, no existiendo tampoco ningún estudiante con nivel de logro en proceso y satisfactorio.

Los puntajes del componente comprensión crítica de la post prueba en ambos grupos, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, tal como se observan en la tabla 3 y el gráfico 3, muestran que en el grupo control el mayor porcentaje de estudiantes, 93,3% (28 estudiantes) obtuvo nivel de logro previo al inicio y el 6,7% (2 estudiante) obtuvo nivel de logro en inicio, mientras que en el nivel de logro en proceso y satisfactorio no hubo ningún estudiante.

En cambio, en el grupo experimental sobresalen los estudiantes que obtuvieron nivel de logro en inicio en un 76,7% (23 estudiantes), seguido por el 20,0% (6 estudiantes) con nivel de logro en proceso, no hubo ningún estudiante en el nivel de logro satisfactorio.

Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión crítica después de la aplicación de estrategias cognitivas, también corroboran que la aplicación de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión crítica

de los estudiantes de la I.E Maynas, pero en menor proporción en comparación con su incidencia más marcada en la comprensión literal e inferencial.

b) Análisis inferencial:

Pruebas de la normalidad

El empleo de las pruebas de la normalidad se realizó con el propósito de determinar los puntajes en el nivel de comprensión lectora sobre estrategias cognitivas en los estudiantes de la I.E Maynas tanto del grupo experimental a quienes se les aplicaría el programa de estrategias cognitivas y a los del grupo control quienes seguirían con el método tradicional, así como la diferencia de los puntajes antes y después de la aplicación del programa mencionado provienen o siguen la ley de distribución normal principal requisito para utilizar la prueba no paramétrica de comparación o diferencia de promedios de 2 poblaciones independientes.

Tabla 5: Pruebas de normalidad para los puntajes del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas

Puntajes sobre los niveles de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas		Grupo de estudio	Kolmogorov-Smirnov (K-S)	
			Estadístico	Sig. Bilateral
Nivel Literal	Antes	Experimental	0,157	0,057
		Control	0,147	0,099
	Después	Experimental	0,133	0,187
		Control	0,141	0,134
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,290	0,244
		Control	0,288	0,233
Nivel Inferencial	Antes	Experimental	0,123	0,200
		Control	0,135	0,171
	Después	Experimental	0,156	0,060
		Control	0,167	0,032
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,279	0,260
		Control	0,302	0,203
Nivel Critico	Antes	Experimental	0,158	0,053
		Control	0,210	0,002
	Después	Experimental	0,184	0,011
		Control	0,227	0,000
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,342	0,064
		Control	0,437	0,002

Al aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov de normalidad a los puntajes sobre los niveles de comprensión lectora obtenidos a través de la aplicación de estrategias cognitivas (Tabla 05), en los que se evalúa los estadísticos Z-KS de Kolmogorov-Smirnov antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel literal se obtuvo, para el grupo control de Z-KS = 0,147; para el grupo experimental Z-KS = 0,157; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel literal fueron; para el grupo control Z-KS = 0,141, para el grupo experimental de Z-KS = 0,133, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de

estrategias cognitivas para el grupo control y de $Z\text{-KS} = 0,288$ para el grupo experimental, 0,290, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,057; 0,099; 0,187; 0,134; 0,244 y de 0,233 todas ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución normal.

Antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel inferencial se obtuvo, para el grupo control de $Z\text{-KS} = 0,135$; para el grupo experimental $Z\text{-KS} = 0,123$; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel inferencial fueron; para el grupo control $Z\text{-KS} = 0,167$, para el grupo experimental de $Z\text{-KS} = 0,156$, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas para el grupo control y de $Z\text{-KS} = 0,302$ para el grupo experimental, 0,279, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,200; 0,171; 0,060; 0,032; 0,260 y de 0,203, todas ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución normal.

Antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel crítico se obtuvo, para el grupo control de $Z\text{-KS} = 0,210$; para el grupo experimental $Z\text{-KS} = 0,158$; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel crítico fueron; para el grupo control $Z\text{-KS} = 0,227$, para el grupo experimental de $Z\text{-KS} = 0,184$, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas para el grupo control y de $Z\text{-KS} = 0,437$ para el grupo experimental, 0,342, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,053; 0,002; 0,001; 0,000; 0,064 y de 0,002, que dos ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), provienen de poblaciones normal y la mayoría son menores del 5% ($p < 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución anormal.

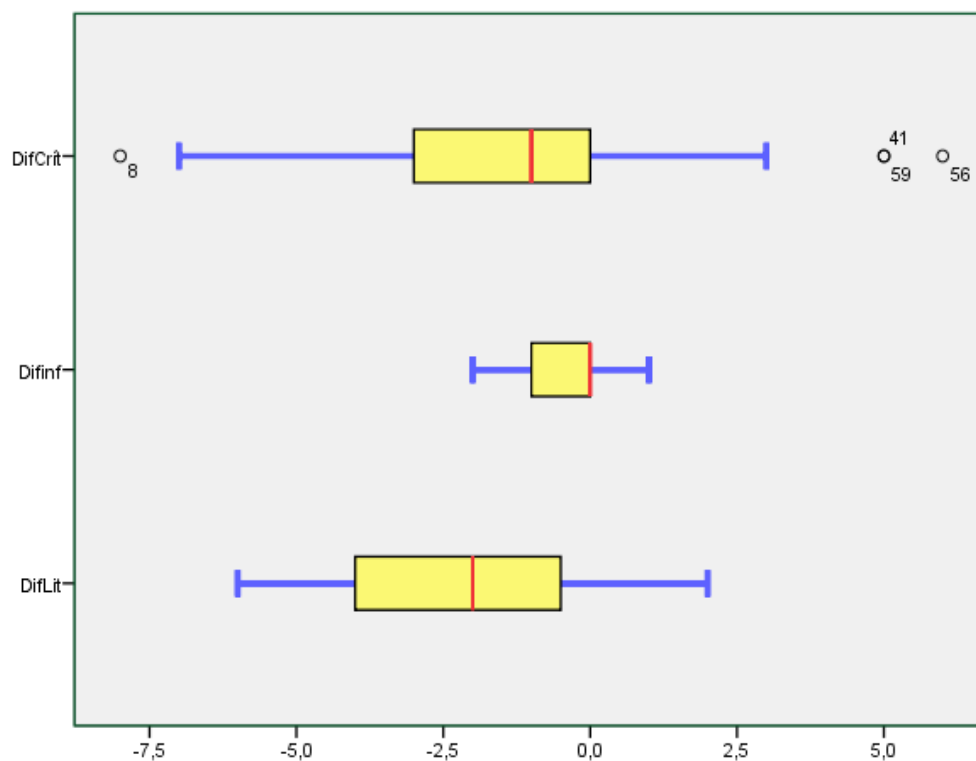


Gráfico 5: Prueba de normalidad

c) Prueba de hipótesis

Hipótesis principal referida a la comprensión lectora global

Tabla 6: Estadístico descriptivo en comprensión global de pre y la post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de Rango
Experimental antes	30	32,98	989,5
Experimental después	30	44,01	1331,5
Control antes	30	28,01	840,3
Control después	30	16,98	498,5

Tabla 7: Prueba de muestras independientes en comprensión global de pre y post prueba

Comparación de rangos	Prueba de Mann Whitney		
	U de Mann Whitney	Z	Sig
Experimental vs control antes	366,5	-1,256	0,499
Experimental vs control después	33,5	-6,207	0,000

En lo que a la comprensión lectora global se refiere (tabla 6), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (28,01) obteniendo una suma, la suma de rango (840,3) y experimental antes (32,98) obteniendo la suma de rango (989,5) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, al comparar los rangos de ambos grupos: control después (16,98) obteniendo una suma, la suma de rango (498,5) y experimental después (44,01), obteniendo una suma, la suma de rango (1331,5), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión global se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 7). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0.499 ($p > 0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p < 0.05$), es decir tiene una significancia heterogenea.

De modo que estos resultados también confirmaron la hipótesis que dice que “el uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel

literal de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión literal

Tabla 8: Estadístico descriptivo en comprensión literal de pre y la post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	35,97	1079,00
Experimental después	30	45,07	1352,00
Control antes	30	25,03	751,00
Control después	30	15,93	478,00

Tabla 9: Prueba de muestras independientes en comprensión literal de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	286,000	-2,457	0,014
Experimental Vs Control después	13,000	-6,486	0,000

En lo que a la dimensión literal de comprensión lectora se refiere (tabla 8), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (25,03) obteniendo una suma, la suma de rango (751,00) y experimental antes (35,97) obteniendo la suma de rango (1079,00) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, al comparar los rangos de ambos grupos: control después (15,93) obteniendo una suma, la suma de rango (478,00) y experimental después (45,07), obteniendo una suma, la suma de rango (1352,00), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión literal se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 9). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0.014 ($p < 0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p < 0.05$), es decir tiene una significancia homogenea.

Por otro lado, sí existen diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión literal, alcanzados por los estudiantes de ambos grupos después de la aplicación del programa de lectura, porque el rendimiento en comprensión literal fue más elevado en el grupo experimental.

De modo que estos resultados también confirmaron la hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión inferencial

Tabla 10: Estadísticos descriptivos en comprensión inferencial de pre y post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	30,05	901,50
Experimental después	30	42,78	1283,50
Control antes	30	30,95	928,50
Control después	30	18,22	546,50

Tabla 11: Prueba de muestras independientes en comprensión inferencial de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	436,500	-0,202	0,840
Experimental Vs Control después	81,500	-5,500	0,000

En lo que a la dimensión inferencial de comprensión lectora se refiere (tabla 10), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (30,95) obteniendo una suma, la suma de rango (928,50) y experimental antes (30,05) obteniendo la suma de rango (901,50) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, el rango promedio control después (18,22) obteniendo una suma, la suma de rango (546,50) y experimental después (42,78), obteniendo

una suma, la suma de rango (1283,50), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión inferencial se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 11). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0,840 ($p > 0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p < 0.05$) se puede decir que las significancias son heterogeneas.

En cambio, sí hubo diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión inferencial, alcanzados por los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del programa de lectura, siendo el rendimiento en comprensión inferencial mejor en el grupo experimental

Estos resultados señalan que no hubo diferencias significativas entre los promedios de comprensión inferencial alcanzados por los estudiantes de ambos grupos antes de la aplicación del programa de lectura, lo que significa que ambos grupos también se encontraban en igualdad de condiciones en comprensión inferencial antes de la aplicación del programa experimental.

De modo que estos resultados también confirmaron la segunda hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influyen significativamente en el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión crítica:

Tabla 12: Estadísticos descriptivos en comprensión crítica de pre y post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	32,93	988,00
Experimental después	30	44,20	1326,00
Control antes	30	28,07	842,00
Control después	30	16,80	504,00

Tabla 13: Prueba de muestras independientes en comprensión crítica de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	377,000	-1,111	0,266
Experimental Vs Control después	39,000	-6,735	0,000

En lo que a la dimensión crítica de comprensión lectora se refiere (tabla 12), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (28,07) obteniendo una suma, la suma de rango (842,00) y experimental antes (32,93) obteniendo la suma de rango (988,00) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, el rango promedio control después (16,80) obteniendo una suma, la suma de rango (504,00) y experimental después (44,20), obteniendo una suma, la suma de rango (1326,00), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión inferencial se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 13). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0,266 ($p>0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p<0.05$) se puede decir que las significancias son heterogenias.

En cambio, sí hubo diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión crítica, alcanzados por los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del programa de lectura.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los promedios de comprensión crítica alcanzados por los estudiantes de ambos grupos antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas. Es decir, ambos grupos se encontraban en igualdad de condiciones en comprensión crítica antes de la aplicación del programa experimental.

Por el contrario, existen diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión crítica, alcanzados por los estudiantes del grupo control y experimental, después de la aplicación del programa de lectura, pues se aprecia que en el grupo experimental en la post prueba, existe mayor rendimiento en comprensión crítica.

Finalmente, estos resultados también confirman la tercera hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influyen significativamente en el nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de la Institución educativa Maynas, Iquitos-2017

III. DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en los dos grupos antes de la aplicación del programa de lectura estrategias cognitivas muestran que los niveles de logro de comprensión lectora son similares, pues en ambos grupos los puntajes son muy cercanos entre sí: el 60,0%(grupo control) y el 50,0% (grupo experimental) se ubica en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% (grupo control) , 36,6% (grupo experimental) en el nivel de logro en inicio , el 3,3%(grupo control) y el 13,3%(grupo experimental)se ubican en el nivel de logro en proceso. Un fenómeno que llama la atención en ambos grupos es la ausencia de estudiantes ubicados en el nivel de logro satisfactorio.

Sin embargo, los resultados encontrados en los dos grupos después de la aplicación del programa estrategias cognitivas muestran que los niveles de logros son diferentes: 60,0% (grupo control)y el 3,3 % (grupo experimental) se ubican en el nivel de logro previo al inicio, el 36,6%(grupo control) y el 40,0% (experimental) en el nivel de logro en inicio el 3,3%(grupo control) y el 46,7 (grupo experimental) se ubican en el nivel de logro en proceso, mientras que el 10,0 (grupo experimental) se ubican en el nivel de logro satisfactorio.

Los resultados obtenidos muestran que el grupo control tiene un mayor porcentaje en el nivel de logro previo en inicio, mientras que en el grupo experimental no presenta este nivel de logro, también se muestra que hay una similitud de porcentaje en nivel de logro en inicio, en el nivel de logro en proceso hay una gran diferencia asimismo, el grupo control no presenta nivel de logro satisfactorio, mientras el grupo experimental si presenta nivel de logro satisfactorio.

Estos resultados corroboran los hallazgos reportados en otras investigaciones realizadas dentro y fuera del país. Así tenemos que Rinaudo & González (2001) en Argentina, refieren que las estrategias de aprendizaje y la

comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas, las relaciones entre el uso de estrategias y el rendimiento académico son positivas y moderadas.

La cantidad de investigaciones sobre comprensión lectora que se realizan en estos tiempos son pues, una evidencia de la preocupación que despiertan en el ámbito académico éstos y otros problemas relacionados con los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Por otro lado, Gazquez, Pérez, Ruiz, Miras & Vicente (2006) en España, evidencian que emplearon en las estrategias de aprendizaje el test de estrategias de aprendizaje, ACRA de Román y Gallego 1994, por otro lado, para evaluar la autoestima se ha aplicado el cuestionario de autoestima para la primera adolescencia basada en Pope, Mc Hale & Craighead, 1996. Los resultados obtenidos muestran que no existe una relación significativa entre las variables.

En el estudio de Jiménez, (2004) en España, estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. Menciona que al poseer conciencia cognitiva el alumno aprenderá a darse cuenta cuándo sabe y cuando no. Esto le permitiría al educando pasar de un estado de pasividad a un ser activo, auto motivado, reflexivo, independiente y constructor de su propio conocimiento y aprendizaje.

Este planteamiento teórico aportó a nuestra investigación en lo que a la aplicación del estrategias cognitivas se refiere, pues como parte del proceso lector se prestó especial importancia a los conocimientos previos de los estudiantes, quienes se ejercitaron en la recuperación de estos saberes referidos al conocimiento que tenían sobre el tema, el tipo de texto, su estructura, el resumen y otras informaciones conocidas que les permitieron hacer predicciones, inferencias y plantear hipótesis como parte del trabajo de comprender los textos

e interactuar con ellos, aportando sus conocimientos y enriqueciendo de este modo sus posibilidades de comprensión e interpretación.

Del mismo modo, Sacristán, (2006) en España realizó un estudio sobre comprensión de lectura en alumnos de enseñanza secundaria.

Evidencia que los lectores más jóvenes realizan sus resúmenes utilizando en muchos casos el subrayado, en cambio los lectores de más edad hacen sus resúmenes traduciendo con sus propias palabras el contenido del editorial.

Caycho, Tomás (2009) en su estudio para saber en qué medida los estilos de pensamiento predicen la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas. Aplicó la Escala de estrategias de aprendizaje ACRA y el inventario de Estilos de pensamiento de Sternberg – Werner.

Evidencia que los estilos de pensamiento ejecutivo y judicial predecían de mejor manera la utilización de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

Se trabajó con el método de programa de estrategias cognitivas para practicar las habilidades de comprensión lectora. Consideramos que este diseño es acertado porque sienta mejores bases para la comprensión lectora. Sin embargo, estos programas de intervención deben tener una duración mínima de cuatro meses, para dar tiempo a que los estudiantes reestructuren sus esquemas cognitivos, estos resultados son similares al que encontramos en Zavala, Heidi (2008) con su investigación sobre estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora, los resultados de la investigación evidencian que hay asociación entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

En contraste con otros estudios como Alegre, Alberto (2009) en su estudio la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Utilizó la

Prueba Cloze de lectura (González & Quezada, 1997) y la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994).

Concluye que no existe relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje y Barturén, Matilde (2012) en su estudio estrategias de aprendizaje y comprensión lectora, El instrumento utilizado para las estrategias de aprendizaje fue la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA (Román y Gallego, 1994) y el Test de Comprensión de Lectura Tapia & Silva (1982).

Evidencia que no existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión de lectora. Asimismo sostiene que los resultados de estrategias de aprendizaje fueron bajas y en comprensión lectora fueron muy inferiores.

De otro lado, estos resultados también son coherentes con nuestra realidad educativa, pues como se sabe, estas habilidades son las que menos la escuela se ha preocupado en desarrollar, excepto en los últimos años en que se observa un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación por revertir esta situación, con la implementación del nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular que enfatiza el desarrollo articulado de capacidades en los tres niveles educativos y da especial importancia al pensamiento crítico como capacidad fundamental.

IV. CONCLUSIONES

La influencia de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución educativa Maynas-Iquitos, 2017, porque después de la aplicación del programa de lectura hubo variación positiva en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental.

Pues antes de la aplicación del programa de lectura en este grupo, el 60,0% y el 53,4 (experimental) se encontraba ubicado en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% (control) y el 36,6% (experimental) en el nivel de logro en inicio, el 3,3% (control) y el 10,0% (experimental) en el nivel de logro en proceso y ningún estudiante en el nivel de logro satisfactorio. En cambio, después de la aplicación del programa de lectura, hubo un incremento de 46,7 % en el nivel de logro en proceso y el 10,0% se incrementó en el nivel de logro satisfactorio.

El programa de estrategias cognitivas también incidió en mayor proporción en la comprensión literal en los estudiantes investigados, porque los puntajes se incrementaron después de la aplicación del programa de lectura, en el nivel de logro en proceso de 26,7 % a 70,0 % y en el nivel de logro satisfactorio 26,6%. Asimismo, hubo un desplazamiento de los estudiantes ubicados en la pre prueba en el nivel de logro previo al inicio 26,6 % al nivel de logro en proceso, no encontrándose después de la aplicación del programa, ningún estudiante ubicado en el nivel de logro previo al inicio.

El programa de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión inferencial en los estudiantes investigados, después de la aplicación del programa de lectura, pues el 56,7 % de estudiantes que en la pre prueba se encontraba en el nivel de logro previo al inicio se desplazó al nivel de logro siguiente, no habiendo en la post prueba estudiantes ubicados en el nivel

de logro previo al inicio. De igual modo, el nivel de logro en proceso se incrementó de 3.3% al 56.7%.

En lo que a la comprensión crítica se refiere, el programa de estrategias cognitivas también incidió significativamente en esta dimensión, aunque en menor proporción que en las dimensiones literal e inferencial, pues los logros en esta dimensión fueron menores: El 73,3% que en la pre prueba estaba ubicado en el nivel de logro previo al inicio se redujo al 3,3%, habiendo un incremento de 76,7% en el nivel de logro en inicio y un 20,0% en el nivel en proceso, es decir, sólo seis estudiantes se desplazaron a este nivel.

V. RECOMENDACIONES

Se debe incluir en el plan de estudios del nivel secundario o del nivel superior, una asignatura o taller referidos a la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva, utilizando Estrategias cognitivas u otros métodos que hayan dado buenos resultados después de haber sido aplicados.

En caso de no ser posible la inclusión de una asignatura específica para trabajar la comprensión lectora con los estudiantes, se debe aprovechar las asignaturas de comunicación para trabajar los aspectos lingüísticos en el contexto de la lectura de textos como parte de un enfoque de trabajo integrado del lenguaje oral y escrito.

Para lograr mejores resultados con el método de estrategias cognitivas se debe dedicar mayor tiempo del utilizado en la presente investigación, porque la comprensión crítica especialmente, requiere de lapsos mayores para su afianzamiento debido a su naturaleza más compleja.

Replicar la presente investigación en otros grados de estudio e Instituciones Educativas en realidades diferentes para contrastar los resultados y enriquecer la experiencia.

VI. PROPUESTA

Plan “Mejorando la comprensión lectora en la Institución Educativa Maynas de Iquitos”.

7.1.Introducción

La lectura es el procedimiento mediante el cual las personas decodifican un mensaje transmitido mediante el código escrito. El enorme valor de la expresión escrita reside en su perdurabilidad: el lector puede releer un texto cuantas veces lo desee. En el caso de la comunicación oral, que es la que tiene lugar entre un hablante y un oyente, una vez producida no puede tener lugar una repetición.

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los estudiantes deben tener bien desarrollada al llegar a secundaria y así poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo actual del sistema educativo. Una mejora en las distintas capacidades que conforman la comprensión lectora, se verá reflejada no sólo en el mejor conocimiento del área de comunicación, afectará a su vez a la mejora en el acceso a las demás asignaturas que tengan texto escrito que hay que comprender para poder estudiar. La lectura no se trata de un proceso mecánico, traducir un código impreso, sino que implica además darle un significado para poder alcanzar la comprensión del mensaje. Conviene desarrollar su comprensión lectora en función de sus necesidades específicas, más aún en secundaria. Son muchas las influencias positivas que puede potenciar una adecuada comprensión lectora y cuántas más oportunidades tenga para poder comparar y comprender su entorno, mejor uso podrá hacer de ellas.

Lo que se pretende con el presente plan, sea un instrumento útil para la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario en la Institución Educativa Maynas- Iquitos y por extensión, para la mejora de los

niveles de aprendizaje y la autonomía de aprendizaje en los estudiantes de esta etapa educativa.

Por lo tanto, debe ser un objetivo prioritario de la Institución Educativa, la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes y debe ser colectivo de todos y cada uno de los docentes de la institución educativa y que, por tanto, todos deberían asumir su preparación para llevarlo a cabo. Porque, además, entendemos que es posible hacerlo.

7.2.Principios

7.2.1. Principios básicos del plan de “Mejorando la comprensión lectora de la Institución Educativa Maynas de Iquitos”. “Compromiso de los docentes”

- Los docentes de la Institución Educativa “Maynas”, asumen el compromiso de potenciar la comprensión lectora ya que es la base de todo aprendizaje, ayuda a mejorar la comunicación oral y escrita, estimula el espíritu crítico y contribuye, en definitiva, al crecimiento personal del estudiantado de la mencionada institución.
- Considera que las actividades de comprensión lectora deben integrarse en el contexto de la clase y en el trabajo diario y responder a las características y necesidades propias de cada asignatura.
- Considera que su formación es fundamental en aquellos contenidos y estrategias de acercamiento a los textos, sobre aquellos aspectos que van a necesitar para la posterior puesta en práctica en: El concepto de lectura, contenidos relacionados con los tipos de textos y tipos de lenguaje, así como las distintas formas de organización que pueden presentar, los textos que utilizan los estudiantes para aprender, característicos y criterios para su

selección, estrategias para el acercamiento a los textos, el método de enseñanza de la comprensión lectora.

- Considera que la lectura comprensiva debe trabajarse conjuntamente con la escritura y la expresión oral en todas las áreas del currículo.
- Considera el que el equipo directivo debe facilitar los recursos espaciales y temporales necesarios para que se pueda desarrollar, previendo y priorizando en el Plan curricular del Centro.
- Considera que el equipo o jefes de áreas participen en los encuentros de formación programados. Estos encuentros deben de ubicarse dentro de las horas no lectivas de dedicación y en casos excepcionales podrá utilizarse algún tiempo extra.
- Considera necesaria la implicación de los padres de familia en el objetivo de elevar la comprensión lectora de sus hijos e hijas. Por tanto, se ve en la obligación de informarles de la existencia de este plan y pedir su colaboración.
- Considera elaborar en conjunto las estrategias lectoras, que puedan llevarse al aula de manera coordinada, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada área.
- Considera diseñar actividades de comprensión lectora por áreas, ciclos y asignaturas que tengan como marco principios del plan de comprensión lectora de la Institución Educativa.
- Considera actividades de animación lectora en el marco del Plan de Lectura de la Institución educativa.
- Considera que los recursos de la biblioteca escolar sean utilizados por los estudiantes para la elaboración de sus trabajos académicos.

7.3. Objetivos del plan

Diseñar una propuesta para la mejora de la comprensión lectora dirigido a los estudiantes de los diferentes grados de secundaria de la Institución Educativa Maynas de Iquitos.

7.4. Orientaciones didácticas para trabajar la comprensión lectora

- Contar con la colaboración de todo el personal docente, directivos, jefes de áreas para diseñar actividades lectoras que se integren en el contexto de la clase y en el trabajo diario, que respondan a las características de cada asignatura y que se basen en los objetivos generales del plan curricular del centro.
- Compartir estrategias y recursos con los jefes de áreas, y actuar conjuntamente, siempre que sea posible.
- Proponer actividades de animación a la lectura por cada asignatura y ciclos, aprovechando los recursos de la biblioteca escolar.
- Implicar en la lectura a todos los estudiantes, se debe buscar fórmulas atractivas y motivadoras con textos que llamen la atención y no sean aburridos y repetitivos, porque se corre el riesgo de no conseguir nada, por el contrario el efecto sería contrario.
- Los docentes deben, además, establecer estrategias comunes para ayudar a los estudiantes con problemas de comprensión, es decir desmenuzar los textos hasta conseguir su comprensión. No conformarse con que se repitan o memoricen los textos. Comprobar sistemáticamente si realmente lo han entendido o comprendido. Analizar el vocabulario.
- Cambiar los hábitos de clase de los alumnos: que se acostumbren a preguntar y a consultar lo que no han entendido. Para ello, el profesorado debe estimular a los estudiantes para que pregunten, evitarles poner mala cara o hacer comentarios negativos, ayudarles a perder el miedo, etc.

- Si un estudiante no ha entendido un texto, hay que explícaselo de manera distinta o invitar a un compañero a que se lo explique. Hacer que el estudiante entienda la importancia que tiene para su aprendizaje el comprender lo que lee y acostumbrarle a emplear el diccionario en vez de preguntar al profesor las palabras que no conoce. Es importante que el estudiante tenga a la mano un diccionario, y así buscar el significado de la palabra que no conoce.
- Elaborar un glosario de palabras desconocidas y el estudiante buscar el significado de cada una de ellas.

7.5.Estrategias concretas para la aplicación de la comprensión lectora en el aula.

Para mejorar la comprensión lectora se deben:

- Leer detenidamente los textos.
 - Hacer a los estudiantes preguntas dirigidas hacia la comprensión de textos para detectar las deficiencias.
 - Observar sus rostros y gestos.
 - Analizar el vocabulario.
 - Activar las ideas previas.
 - Relacionar el texto leído con otras experiencias.
 - Analizar cada párrafo.
 - Identificar el tema del texto.
 - Plantear hipótesis.
 - Identificar el tipo de texto.
 - Reconocer la estructura del texto.
 - Reconocer la intención del autor
 - Hacer resúmenes, esquemas y mapas conceptuales.
 - Identificar la idea principal e ideas secundarias
 - Desentrañar la tesis que defiende el texto.
 - Proponer otros títulos a los párrafos.

- Hacer dibujos que resuman el texto.
 - Volver a leerlo en silencio.
 - Leerlo en voz alta y escuchar haciendo el esfuerzo de entender.
 - Elaborar resúmenes, esquemas, dibujos, etc.
- Para romper el hábito de ocultar que no se comprende, el profesorado debe:
- Crear un clima de confianza
 - Intentar que el alumno supere el sentido del miedo, vergüenza y prestar una atención especial. Facilitar que pregunten.
 - No levantar la voz, ni enfadarnos o ponerles mala cara, sino tener una actitud comprensiva.
 - Animarles a la participación.
 - Tener paciencia, repetir las explicaciones de manera diferente o hacerlo a través de las explicaciones de otros compañeros.
 - Facilitarles que pregunten de forma indirecta (escrita).
 - Crear un clima de silencio y atención.
- Para activar el clima de participación en el aula y lograr un buen ambiente el alumno deberá:
- Respetar los turnos de palabra. Aprender a escuchar.
 - Reflexionar antes de hablar; para ello, es útil escribir la idea en el cuaderno antes de exponerla. Extraer lo positivo de cada idea.
 - Comprender que todas las ideas son válidas y respetables y que no pasa nada por equivocarse. Formular preguntas sobre los textos dirigidas tanto al profesor como a sus propios compañeros. Con el fin de facilitar la comprensión, cada alumno podría formular una pregunta del texto al resto de sus compañeros.
 - Exponer las preguntas con seriedad.
 - Aprender a defender sus tesis o a rebatirlas, argumentando correctamente.
 - Empezar una segunda lectura después de planteadas las cuestiones.

- A su vez, el profesorado deberá:
 - Crear mecanismos de participación para vencer la timidez.
 - Escribir en la pizarra las diferentes opiniones, ordenarlas y extractarlas.
 - Elaborar algún juego de animación lector con el fin de crear un buen ambiente de trabajo en el aula.

- Para la comprensión del vocabulario específico de cada área, se realizarán las siguientes actividades:
 - Buscar sinónimos y antónimos.
 - Subrayar las palabras que no se entienden.
 - Buscar connotaciones y denotaciones dentro del contexto y estudiar diferentes acepciones, etc.

Dotar a las aulas de los siguientes materiales: Diccionario de la Lengua Española.

- **Para mejorar la comprensión y la expresión oral, se propone:**
 - Que el profesorado lea en voz alta para servir de modelo y referente a los alumnos.
 - Evaluar la comprensión lectora del alumno mediante la lectura en voz alta de textos previamente trabajados.
 - Que el alumno lea también en voz alta. Fomentar la expresión a través de la lectura de textos. Definir, de forma oral, los términos que se han estudiado y comprendido.

7.6. Otras estrategias para mejorar comprensión lectora

- **Para mantener la atención**
 - **Valorar la comprensión de cada oración**

Se pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración, el alumno pone un

signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (–) si no ha entendido. En estos dos últimos casos puede optar por la relectura de la oración o bien esperar a terminar la lectura y volver sobre ella. Además, irá subrayando las palabras o expresiones que no entienda bien.

- **Tomar notas**

Cuando tomamos notas estamos leyendo de forma activa y ese es el principal valor de esta actividad. No se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones, pues cumplen una función para el lector y, por lo tanto, no debe extrañar que a veces sean crípticas para otra persona.

- **Actividades para trabajar los conocimientos previos**

Ayudan a activar los conocimientos previos del alumno, necesarios para comprender el texto, y despiertan su motivación para leer el texto propuesto.

- **Técnica del listado**

Antes de leer el texto, los alumnos hacen una lista con sus ideas sobre el tema.

- **La discusión antes de la lectura**

El profesor plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de determinado texto. Lógicamente, esta discusión debe ser debidamente guiada por el profesor con el fin de que las ideas expuestas sean relevantes para entender el texto que se va a leer. Puede plantearse de forma complementaria a la actividad anterior.

- **Actividades para elaborar y reorganizar la información**

- Representar el texto mediante “mapas conceptuales”

Mediante esta técnica los alumnos desarrollan de forma importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y sus relaciones. Además, les ayudará a

discriminar la importancia relativa de las ideas, ya que para elaborar mapas conceptuales deben estructurar el contenido del texto atendiendo a la importancia jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

- Hacer preguntas sobre el texto

En vez de responder a las preguntas sobre el texto que ha hecho el profesor u otra persona, es el propio alumno quien se inventa preguntas. Se trata de intentar descubrir las preguntas importantes a las cuales pretende responder el texto. Conviene que el alumno sea sintético a la hora de buscar las preguntas.

- **Actividades para la síntesis y la identificación de las ideas principales**

Se usan para trabajar la capacidad de síntesis y la detección de las ideas importantes. Al hacer una síntesis de un texto el alumno debe diferenciar lo anecdótico de lo esencial y, en muchos casos, tiene que elaborar enunciados más genéricos que los del texto leído.

- **Titular párrafos**

Buscar la idea matriz de cada párrafo. Debe buscarse una idea que abarque el conjunto del contenido. Prácticamente se puede hacer de distintas maneras: escribir el título con lápiz de punta fina en el espacio en blanco entre párrafos o en un lateral a modo de «ladillo»; es posible, también, no escribir en el texto y apuntar en hoja aparte, etc. Es importante constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo, o al menos, las más relevantes.

- **Subrayado y esquema**

Tal vez sean las técnicas más aplicadas y sobre las que se han escrito más manuales, además de ser objeto de múltiples cursos y seminarios, no sólo en el mundo académico sino también en el sector empresarial. Se podría decir que son unas técnicas universales. Por su eficacia probada y simplicidad formal se incluyen aquí también como una propuesta más que se puede utilizar para aprender a leer comprensivamente.

7.7.Evaluación del Plan

La evaluación será permanente, con la finalidad de hacer los reajustes pertinentes en cada una de las actividades a desarrollar.

VII. REFERENCIAS

- Alegre, Alberto. (2009) Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Universidad de Lima, Perú.
- Cano. E (1996). Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: estudio en alumnos de quinto de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima Metropolitana. PUCP, Lima, Perú.
- Caycho, Tomás. (2009). Empleo de las estrategias de aprendizaje según el estilo de pensamiento en adolescentes de ambientes empobrecidos de LIMA metropolitana. Revista de Investigación de Psicología, Trujillo, 11.
- Casany, Daniel et al (1998). *Enseñar lengua*. Serie Lengua. Editorial GRAÓ. 4ª edición. España. 575 pp.
- Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. Madrid.
- Díaz, T. (1998). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico de educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- DIAZ, Ileana (2001): *Estrategias de la organización y estructura del texto para facilitar la comprensión lectora*. En <http://home.coqui.net/sendero>. Visitado el 13 de enero de 2007.
- Escurre, L. (2004). Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar de los alumnos de quinto de secundaria de la ciudad de Lima. Lima, Perú.

Escurrea, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, 9, 2006, 127-170. Universidad de Lima, Perú.

Flores, Elvis (2007): *¿Cómo evaluar los niveles de la comprensión lectora?* En www.educared.edu.pe/StartDownload.asp?File=F:%5Cweb%5Ceducared%5C. Recuperado el 20 de abril de 2007.

Herrera, J. (1997). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. La Laguna, España.

Kitsch W. (1998) Técnicas de Comprensión Lectora. Editorial Giraó. España
Méndez Montesino (2010), Universidad de Chile) en su estudio “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos”.

Ministerio de Educación (2006). *¿Para qué leer en la escuela?*. Dirección de Educación Superior Pedagógica-MED.II Seminario con IFS-Lima, 28-31 de mayo 2006.

Ministerio de Educación (1997). Manual de Animación Lectora. Lima, Perú.

Ministerio de Educación (2006). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. (2006). IMPRESO POR: Fimart S:A:C: Av. Del Río 111-Pueblo LIBRE. Recuperado el 10 de noviembre del 2012 <http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/guiacomprendionlectora.pdf>

Monereo, C. (2000). Estrategias de aprendizaje. Madrid, España.

Rómulo & Gallegos. (1990). Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)

SOLÉ Isabel, Estrategias de lectura, España 1992.

Zavala, Heidi. (2008). Relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. Lima, Perú.

ANEXOS



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

INVESTIGACIÓN: Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución educativa Maynas, Iquitos-2017.

OBJETIVO : Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Apreciado (a) estudiante:

Deseamos conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primero de secundaria, con la finalidad de plantear soluciones que repercutan en el desarrollo de los aprendizajes.

Por este motivo solicitamos tu colaboración que consiste en la resolución de la presente prueba. El tratamiento de la información será confidencial y anónima.

El tiempo previsto para su resolución es de dos horas. Lee cuidadosamente cada texto y a continuación cada una de las instrucciones antes de responder las preguntas.
Gracias por tu colaboración.

I. DATOS GENERALES

1. EDAD :

2. SEXO : Masculino

☐

Femenino:

☐

CÓDIGO (no llenar)

II. CONTENIDO DE LA PRUEBA

(Los textos que se presentan a continuación han sido tomados y adaptados del kit de evaluación “demostramos lo que aprendimos” MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2016.

El regreso del brujo

Me encontraba sin trabajo desde hacía meses, y mis ahorros estaban próximos al agotamiento. Manuel Fonseca había puesto un anuncio pidiendo un secretario y yo le había escrito solicitando el puesto. Entre otras cosas, se necesitaba conocer el árabe y, por fortuna, yo conocía esa lengua.

—Creo que se quedará usted, señor Valencia —dijo, tras algunas preguntas—. Pero necesito que esté disponible en cualquier momento. Así que deberá vivir conmigo. Véngase esta misma tarde, Jaime.

Volví a mi alojamiento, recogí mis cosas, y una hora después estaba en casa de mi patrón.

—Estoy investigando acerca de la hechicería. Es un campo realmente fascinante. Sus conocimientos del árabe me serán de mucha ayuda —me dijo.

Me pasó un libro de Láinez escrito en árabe y, con tensa expectación, me pidió que lo leyera. Lo hice:

—“Es sabido por muy pocos que la voluntad de un hechicero muerto puede levantarlo de la tumba y hacerlo ejecutar cualquier acción. Hay casos en que el brujo ha, incluso, levantado los miembros de un cuerpo cortado en muchos trozos, haciendo que cumplieran su fin. Pero siempre, después de haberse cumplido la acción, el cuerpo vuelve a su estado anterior.”

De pronto, oí un ruido en el pasillo, parecía que alguien se escabullía por las escaleras.

El desconcierto de mi patrón fue evidente. Escuchó con temerosa atención hasta que el sonido se alejó. Luego, sin más palabras, se levantó del asiento y se dirigió a su habitación.

Esa noche casi no pude dormir. Tenía la fuerte intuición de que algo realmente macabro ocurría en ese lugar.

A la noche siguiente, Fonseca depositó ante mí un paquete de hojas manuscritas para pasarlas a máquina. Me encontraba en plena tarea cuando, de pronto, alguien tocó la puerta. Fonseca, aterrorizado, se hundió sin fuerzas en una silla. En su rostro se reflejaba un pavor casi demencial.

Cansado de no saber lo que ocurría, abrí la puerta de golpe. Ahí vi con horror una mano humana huesuda, azulada, que había sido cortada por la muñeca. ¡El infame miembro se movió para que no lo pisara! Y al seguirla con la mirada, vi que había otras cosas más allá: un pie humano y un antebrazo. No me atreví a mirar lo demás. Todo se alejaba horriblemente, en macabra procesión.

—¡En nombre de Dios!, ¿qué significa todo eso? —grité.

El rostro de Fonseca parecía consumido por el horror. Entonces, comenzó a contarme entre tartamudeos su increíble confesión:

—Es más fuerte que yo, incluso muerto... Yo creía que no podría regresar después de haberlo enterrado en trozos en una docena de sitios diferentes. Él había alcanzado un conocimiento y un poder superiores a los míos. Por eso lo odiaba. Odiaba a Gabriel. Hasta que llegó un momento en que no pude soportar más y lo maté. Maté a mi hermano gemelo. Pero él ha regresado noche tras noche con la intención de matarme como yo lo maté.

Corrí horrorizado a mi habitación y empecé a hacer la maleta. Ahora entendí por qué el hombre no quería vivir solo. De pronto, oí un ruido de pasos lentos que subían las escaleras. Se me heló la sangre. Siguió un sonido espantoso de madera destrozada, y, más fuerte aún, el grito de un hombre en el más extremo grado de terror. Segundos después, el grito se apagó en un repentino silencio.

No fue mi propia decisión, sino otra voluntad más fuerte, la que me impulsó a ir a la habitación de Fonseca. Ahí vi la silueta de una sombra monstruosa e inmóvil, con una sierra en la mano, como si examinase su trabajo terminado. Luego, súbitamente, vi cómo la sombra se fragmentó en múltiples sombras diferentes.

Yo sabía con certeza lo que encontraría dentro de la habitación: el doble montón de trozos humanos; unos, frescos y sanguinolentos, otros ya azules y manchados de tierra.

Abandoné rápidamente ese lugar, y eché a correr por la casa, hasta salir a la oscuridad de la noche.

Ahora responde las preguntas:

1. De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?

Son hermanos gemelos.

- a) Son hechiceros amigos.
- b) Son secretario y patrón.
- c) Son maestro y discípulo.

2. Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?

- a) Era trabajador.
- b) Era envidioso.
- c) Era malhumorado.
- d) Era abusivo.

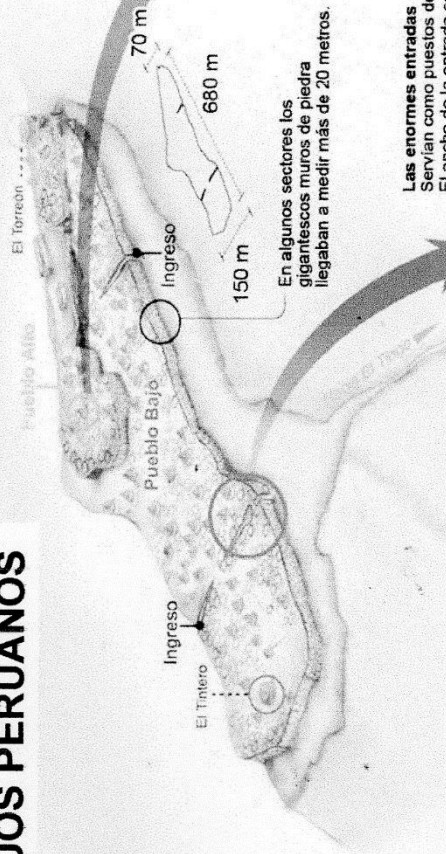
3. ¿Cuál es el nombre de la persona que narra el cuento?
- a) Gabriel.
 - b) Láinez.
 - c) Valencia.
 - d) Fonseca.
4. A que refiere la frase :
- “¡El infame miembro se movió para que no lo pisara!”
- a) A la mano del brujo.
 - b) Al pie del brujo.
 - c) Al antebrazo del brujo.
 - d) A la sombra del brujo.
5. ¿Cuál es el lugar donde se desarrolla el cuento?
- a) En el cementerio.
 - b) En la casa de Fonseca.
 - c) En un alojamiento.
 - d) En una sala.
6. El tema del cuento es:
- a) El idioma árabe.
 - b) Jaime el traductor.
 - c) La venganza de Gabriel.
 - d) El miedo de Fonseca.

7. ¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?

8. ¿Por qué el señor Valencia hizo su maleta?

Lee el siguiente texto.

KUELAP: DESPENSA DE LOS ANTIGUOS PERUANOS

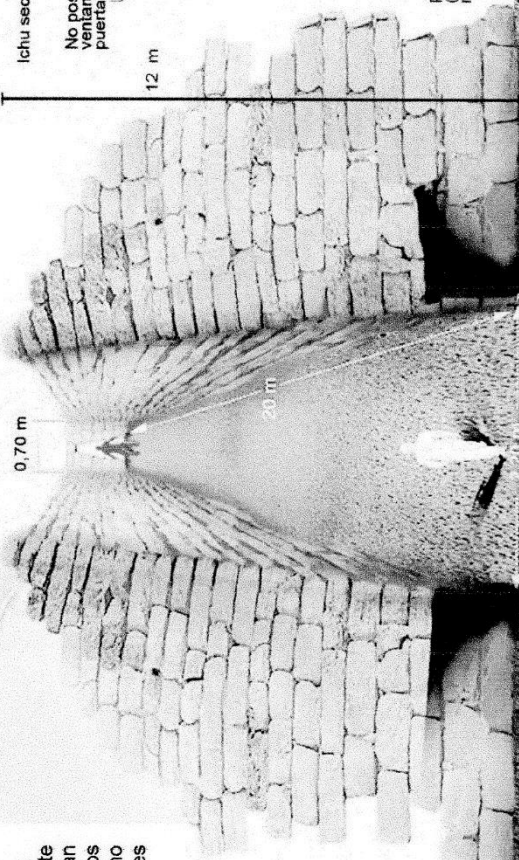


En algunos sectores los gigantes muros de piedra llegaban a medir más de 20 metros.

KUELAP

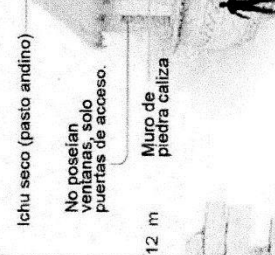
Era una gran plataforma construida por los Chachapoyas en la cima de una montaña. En este espacio dividido en dos sectores, se almacenaban los excedentes de alimentos para enfrentar los años improductivos por la presencia del fenómeno climático de El Niño. También se realizaban rituales y ceremonias oficiales.

Las enormes entradas
Servían como puestos de vigilancia. El ancho de la entrada se reduce hasta solo permitir el ingreso de una persona por vez.



VISTA DE PERFIL

Bases circulares
Existieron más de 400 construcciones circulares en ambos sectores de la plataforma.



Ichu seco (pasto andino)

No poseían ventanas, solo puertas de acceso.

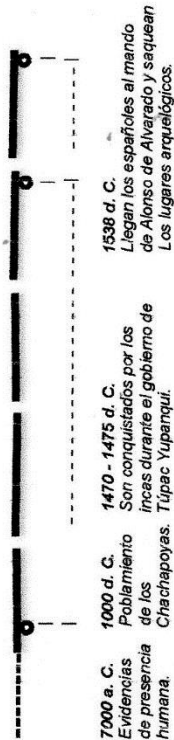
Muro de piedra caliza

12 m

Piedras calizas (material poroso muy resistente a la erosión)

Parques adornados con frisos romboidales

CRONOLOGÍA CHACHAPOYAS



Ahora responde las preguntas.

9. ¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?

- a) 400.
- b) 680.
- c) 60.
- d) 150.

10. ¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?

- a) Para narrar un hecho.
- b) Para explicar un tema.
- c) Para describir una obra.
- d) Para expresar una opinión.

11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre Kuelap se puede deducir de lo expresado en el texto?

- a) Fue saqueada antes de 1500 d. C.
- b) Fue construida después de 1000 d. C.
- c) Podría haber funcionado como fortaleza.
- d) Podía ser defendida por una sola persona.

12. ¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?

- a) Su ubicación en la cima de una montaña.
- b) Su distribución en dos extensas plataformas.
- c) El uso de ichu seco en sus bases circulares
- d) El empleo de piedras calizas en sus muros.

13. ¿Para qué el autor ha colocado estas dos imágenes en el texto?



- a) Para mostrar que la entrada a Kuelap se encontraba inclinada.
- b) Para indicar que la entrada a Kuelap medía 20 metros de altura.
- c) Para explicar que Kuelap podía ser defendido por una persona.
- d) Para señalar que Kuelap contaba con 3 puestos de vigilancia.

Protege nuestra fauna: no todos los animales son mascotas

Lucero Yrigoyen

¿Alguna vez has pensado que las aves son lindas y te han dado ganas de capturar una para tenerla en casa? Es importante que sepas que las aves así como las iguanas, los monos y otros animales silvestres **no son mascotas**.

Por más que disfrutemos de tener animales silvestres en casa debemos respetar sus condiciones naturales y aceptar que criarlos en un ambiente distinto al suyo es, simplemente, cruel. A pesar de que pueda parecer que se adaptan a convivir con humanos, existen varias razones por las que no debemos tener animales silvestres como mascotas.

Primero, aunque los cuidemos bien, es posible que en nuestra casa ellos no logren satisfacer todas sus necesidades. Por ejemplo, difícilmente tendrán crías.

Por otra parte, tenerlos en casa no solo implica un riesgo para la salud del animal, sino también para la salud de la familia, pues pueden contagiarnos enfermedades. Las personas no tenemos defensas contra esas enfermedades que nos transmiten los animales.

A nivel ecológico, cada especie cumple una función en los ecosistemas. Las especies dispersoras de semillas, como las iguanas

y los tucanes, contribuyen con su labor al crecimiento de nuevos árboles. Otras especies, como las arañas y las serpientes, son controladoras de poblaciones al eliminar las plagas de insectos que pueden ser dañinas para las plantas. También existen especies polinizadoras, como los monos titís y las abejas, que intercambian el polen entre las flores propiciando el crecimiento de las semillas y frutas. La disminución de cualquier especie de animales silvestres desequilibra el ecosistema.

Desde el punto de vista legal, tener especies silvestres en casa es un delito porque son consideradas patrimonio del Estado. La Interpol¹ clasifica la venta de animales silvestres como el tercer negocio ilegal más grande del mundo.

Finalmente, la manifestación de los instintos salvajes de algunos de estos animales silvestres es inevitable cuando crecen. Probablemente, terminen destruyendo objetos de la casa donde se encuentren o atacando a alguien. Lo peor es que los animales silvestres domesticados no se pueden regresar a su hábitat natural porque no desarrollan sus habilidades de supervivencia cuando están en cautiverio.

¡El cautiverio afecta a los animales silvestres!



Iguanas

Cuando las iguanas son llevadas a vivir fuera de su entorno, comúnmente tienen grandes dificultades para reproducirse.

Además, su captura, transporte y adaptación en condiciones de cautiverio son extremadamente estresantes y las dejan susceptibles a las enfermedades.

Por cada iguana que llega a una tienda de mascotas, muchas más mueren de estrés, lesiones o enfermedades.



Mapaches

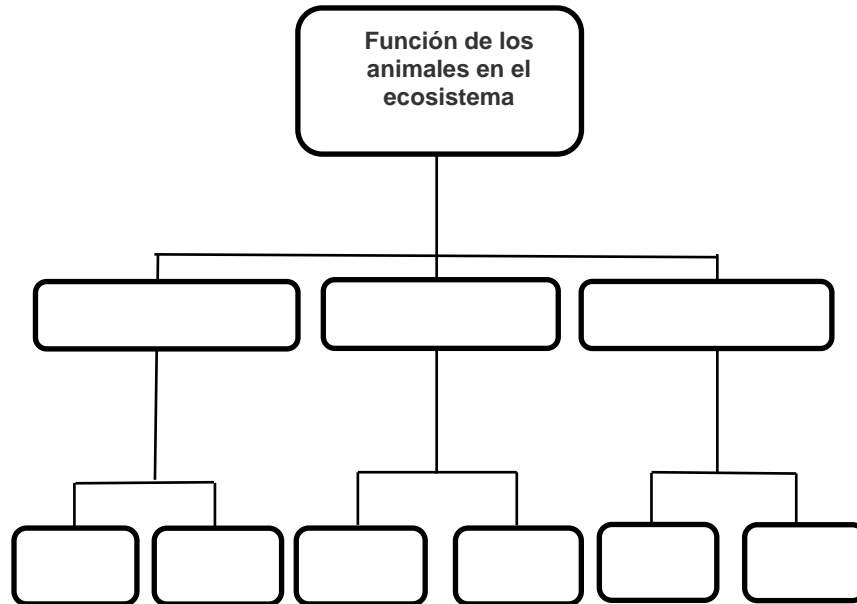
Muchas familias se dejan enamorar por el bello aspecto de este animal y lo adoptan sin saber que cuando crece puede ser agresivo.

Además, suele tener un olor muy fuerte, aunque se le bañe continuamente.

En la mayoría de los casos, los mapaches son abandonados cuando llegan a la edad adulta debido a que rompen todo lo que está a su alcance (incluidos cables, libros, etc.) y porque muerden a menudo cuando se les quiere coger o acariciar.

Ahora responde las preguntas

14. Completa el esquema sobre los tipos de animales según la función que cumplen en el ecosistema. Usa únicamente la información del texto.



15. En el texto, ¿para qué se ha colocado un número pequeño al lado derecho de la palabra “Interpol1”?
- a) Para destacar la importancia que tiene la palabra “Interpol”.
 - b) Para resaltar que la palabra “Interpol” está escrita en otro idioma.
 - c) Para indicar que hay una aclaración relacionada con la palabra “Interpol”.
 - d) Para explicar que la palabra “Interpol” tiene un significado desconocido.
16. ¿Cuál de los siguientes casos es un ejemplo de la frase “la manifestación de sus instintos salvajes es inevitable”?
- a) Una pareja de loros enjaulados tiene problemas para reproducirse.
 - b) Una pareja de mapaches fue echada a la calle pues tenían un olor fuerte.
 - c) Un león criado en cautiverio desde cachorro atacó a su amo.
 - d) Un cocodrilo criado en una jaula murió por una rara enfermedad.

17. ¿Cuál es la principal razón por la que se incluyó la información de las iguanas y de los mapaches en el texto?
- a) Para dar ejemplos de cómo el cautiverio daña a los animales silvestres.
 - b) Para describir algunas características de la vida de animales en cautiverio.
 - c) Para informar que estos dos animales están en peligro de extinción.
 - d) Para indicar que está prohibido vender estos animales como mascotas.
18. ¿Cuál es la idea principal del texto?
- a) Se debe respetar a los animales.
 - b) Todos los animales silvestres son nuestros amigos.
 - c) Los animales silvestres merecen respeto en sus condiciones naturales.
 - d) Los animales tienen enfermedades.
19. ¿Cuál es la idea secundaria del texto?
- a) Los monos y otros animales silvestres no son mascotas.
 - b) Tener en casa a un animal silvestre es un delito.
 - c) Cada especie cumple una función en el ecosistema.
 - d) Los mapaches juegan con los niños.
20. ¿Qué otro título le pusieras a la lectura?
- a) Los animales silvestres tienen derecho a vivir en su hábitat.
 - b) Los animales silvestres son vendidos.
 - c) Los animales silvestres prefieren ser domesticados.
 - d) Los animales son diferentes.
21. Identifica el tipo de texto al que pertenece la lectura.
- a) Texto informativo
 - b) Texto narrativo
 - c) Texto poético.
 - d) Texto argumentativo.

22. ¿Estás de acuerdo con la autora cuando dice que los animales no son mascotas?

ANEXO

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA SECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

TÍTULO DE LA TESIS : Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMs	Opción de respuestas		CRITERIOS DE EVALUACIÓN										OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				Elección Múltiple	Abierta	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEMs		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEMs Y LA OPCIÓN DE RESPUESTAS				
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Comprensión Lectora Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	Comprensión Literal	Identifica información básica y detalles.	¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	A	X			X		X		X				
			¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	D						X						
			De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	D						X						
			Según el cuento ¿cuál sería una característica de Fonseca?	C						X						
		Identifica la idea principal.	¿Cuál es la idea principal de texto?	C						X		X				
			¿Cuál es la idea secundaria del texto?	B						X		X				
			¿Cuál es el nombre de la persona que narra el cuento?	C						X		X				
		Construye de un organizador gráfico.	Completa el esquema sobre los tipos de animales según la función que cumplen en el ecosistema.	-						X		X		X		
			Identifica los escenarios.	¿Cuál es el lugar donde se desarrolla el cuento?			B				X		X		X	
	Comprensión inferencial	Propone títulos.	¿Qué otro título le pusieras a la lectura?	A	X		X		X		X					
		Deduce del tema de un texto.	El tema del cuento es:	C					X		X					
		Infiere el propósito comunicativo del autor.	¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	D						X		X				

ANEXO 05

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA"

OBJETIVO: Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas , Iquitos- 2016.

DIRIGIDO A: Estudiantes del primero de secundaria de ambos sexos entre 11 y 12 años .

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Celis López Teófilo.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN : 95%.


FIRMA DEL EVALUADOR

ANEXO N° 04

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA SECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

TÍTULO DE LA TESIS : Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	Opción de respuestas		CRITERIOS DE EVALUACIÓN										OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				Elección Múltiple	Abierta	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTAS				
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Comprensión Lectora Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	Comprensión Literal	Identifica información básica y detalles.	¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	A				X		X		✓				
			¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	D					X		✓					
			De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	D					X		✓					
			Según el cuento ¿cuál sería una característica de Fonseca?	C					X		✓					
		Identifica la idea principal.	¿Cuál es la idea principal de texto?	C		X		X		X		✓				
			Identifica las ideas secundarias.	¿Cuál es la idea secundaria del texto?	B				X		✓					
			Identifica al narrador del texto.	¿Cuál es el nombre de la persona que narra el cuento?	C				X		✓					
		Construye de un organizador gráfico.	Completa el esquema sobre los tipos de animales según la función que cumplen en el ecosistema.	-			X		✓		X					
		Identifica los escenarios.	¿Cuál es el lugar donde se desarrolla el cuento?	B			X		✓		✓					
	Comprensión inferencial	Propone títulos.	¿Qué otro título le pusieras a la lectura?	A		X		X		X		✓				
		Deduce del tema de un texto.	El tema del cuento es:	C				X		✓						
		Infiere el propósito comunicativo del autor.	¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	D					X		✓					

ANEXO 05

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA"

OBJETIVO: Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016.

DIRIGIDO A: Estudiantes del primero de secundaria de ambos sexos entre 11 y 12 años .

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: *SOPLIN RIOS JUDITH ALEJANDRINA*

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN : 95%.


FIRMA DEL EVALUADOR

ANEXO N° 04

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA SECUENCIA DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

TÍTULO DE LA TESIS : Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ITEMS	Opción de respuestas		CRITERIOS DE EVALUACIÓN										OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				Elección Múltiple	Abierta	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTAS				
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Comprensión Lectora Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.	Comprensión Literal	Identifica información básica y detalles.	¿Cuántas construcciones circulares existieron aproximadamente en Kuelap?	A				X			X		X			
			¿Qué protegía a Kuelap contra la erosión?	D						X		X				
			De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	D						X		X				
			Según el cuento ¿cuál sería una característica de Fonseca?	C						X		X				
		Identifica la idea principal.	¿Cuál es la idea principal de texto?	C			X			X		X				
			Identifica las ideas secundarias.	¿Cuál es la idea secundaria del texto?	B			X			X		X			
				¿Cuál es el nombre de la persona que narra el cuento?	C			X			X		X			
			Identifica al narrador del texto.	Completa el esquema sobre los tipos de animales según la función que cumplen en el ecosistema.	-			X			X		X			
	Construye de un organizador gráfico.	Identifica los escenarios.	¿Cuál es el lugar donde se desarrolla el cuento?	B			X			X		X				
			Comprensión inferencial	Propone títulos.	¿Qué otro título le pusieras a la lectura?	A			X			X		X		
				Deduce del tema de un texto.	El tema del cuento es:	C						X		X		
					Infiere el propósito comunicativo del autor.	¿Con qué propósito principal se ha hecho este texto?	D						X		X	

ANEXO 05

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

NOMBRE DEL INSTRUMENTO :

"PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA"

OBJETIVO: Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016.

DIRIGIDO A: Estudiantes del primero de secundaria de ambos sexos entre 11 y 12 años .

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Américo Pizango Paima

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN : 95%.

.....
FIRMA DEL EVALUADOR

ANEXO - MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAYNAS, IQUITOS- 2017

PROBLEMA	OBJETIVO	JUSTIFICACION	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADOR	METODOLOGIA	
¿Cómo influyen el uso de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas , Iquitos- 2017?	<p>Objetivo General: Determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2017.</p> <p>Objetivos Específicos: Evaluar el nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2017.</p> <p>-Evaluar el nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2017.</p> <p>-Evaluar el nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2017.</p>	La trascendencia para la sociedad es rescatar el hábito lector en los estudiantes que han venido perdiendo día a día el interés a la lectura, teniendo como beneficiarios a la gran población de estudiantes de secundaria, tendrá un alcance nacional para mejorar la prueba PISA y ECE. También ayudará a resolver problemas a los docentes aplicando estrategias de comprensión lectora y a estudiantes de nivel secundaria. Esta investigación llenará el vacío de conocimientos de los estudiantes en el desarrollo y habilidades es decir que sean competentes.	Las estrategias cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos -2017	<p>INDEPENDIENTE (X) ESTRATEGIAS COGNITIVAS</p> <p>DEPENDIENTE (Y) COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>El tema del texto. Planteamiento de hipótesis. Realización de inferencias. Conocimiento del tema. Tipo de texto. Estructura del texto. Intención del autor. Objetivo de lectura. Significados de palabras nuevas. Significados connotativos. Ideas principales y secundarias. Tema del texto. Propósito del autor. Opinión personal sobre el autor y el texto. Elaboración de un organizador gráfico.</p> <p>LITERAL Reconocimiento de información explícita del texto. Reconocimiento de significados de palabras desconocidas. Identificación de las ideas principales. Identificación de las ideas secundarias. Identificación del tema. Resumen del texto.</p> <p>INFERENCIAL Inferencia de información implícita. Inferencia de la intención del autor. Planteamiento de hipótesis. Interpretación de expresiones figuradas.</p> <p>CRÍTICO Elaboración de juicios críticos sobre el contenido de la lectura. Elaboración de juicios críticos sobre el autor. Formulación de conclusiones.</p>	<p>El diseño que se empleará es cuasi experimental porque los sujetos incluidos en los grupos de estudios ya están asignados o constituidos y puede ser diagramada:</p> <table><tr><td>G.E: O1 –X –O2 G.C: O1 O2</td></tr></table> <p>Donde:</p> <p>O1= Pre test X = Tratamiento O2= Post test</p> <p>Muestra 60 estudiantes 100%</p> <p>Técnica: -experimentación</p> <p>Instrumentos : -Test de comprensión lectora y un cuestionario.</p>	G.E: O1 –X –O2 G.C: O1 O2
G.E: O1 –X –O2 G.C: O1 O2							



Dirección Regional de Educación de Loreto
IEPSM "MAYNAS"- IQUITOS
RD No 001660-25-08-77

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

CONSTANCIA

El que suscribe Directora de la IE Maynas. Certifica:

Que, la profesora RENGIFO FERREYRA, FLOR DE JESÚS. Identificada con DNI 05364959 ha desarrollado el programa Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria, como parte del estudio de investigación de tesis doctoral denominado: Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2017, desde 02 de mayo al 30 de junio del 2017.

Se expide el siguiente certificado, para los fines que estime conveniente.

Iquitos, 04 de diciembre de 2017



Dirección Regional de Educación Loreto
Institución Educativa Pública "MAYNAS"
Orientante
LIC. ANGELA JANETH ARMAS NAVAS
Directora

AJAND-IEP"IM"

AV. SAN ANTONIO 1589

IQUITOS



Dirección Regional de Educación de Loreto
IEPSM "MAYNAS"- IQUITOS
RD No 001660-25-08-77

"Año del buen servicio al ciudadano"

AUTORIZACIÓN

La directora de la I.E. Maynas
Lic. Ángela Janeth Armas Navas.

Autoriza:

A la señora Rengifo Ferreyra Flor de Jesús, profesora nombrada en el área de Comunicación del nivel secundaria en nuestra Institución Educativa Maynas, a desarrollar su proyecto de investigación denominado "ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAYNAS, IQUITOS-2017", el tiempo que establece su cronograma.

Se extiende el presente documento a solicitud de la interesada para lo que crea conveniente.

Iquitos, 26 de abril 2017



Dirección Regional de Educación Loreto
Institución Educativa Pública "MAYNAS"
Atentamente, *[Firma]*
LIC. ANGELA JANETH ARMAS NAVAS
Directora

AJAND-IEP"MI"

AV. SAN ANTONIO 1589

IQUITOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Presentación:

Señor padre de familia, tenga usted muy buenos días, soy estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo; estoy realizando un estudio sobre "Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2016", por tal motivo solicito su autorización para que su menor hijo(a) participe en dicho estudio, el cual pretendo obtener información confidencial y anónima sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria.

Todos los datos que se obtengan, serán utilizados solo por la investigadora y serán manejados para este estudio y al finalizar los mismos serán destruidos.

AUTORIZACIÓN

Yo..... Gilda Tello Marapara acepto
que mi menor hijo(a) participe en el presente estudio, firmo para mayor
constancia.



Firma

Nombres y Apellidos:

Gilda Tello Marapara

DNI: 06347843





ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ASENTIMIENTO INFORMADO

Iquitos, 26 de abril del 2017

Estimada docente:

Aprovecho la oportunidad para saludarlo y agradecerle por su confianza y colaboración y exponerle lo siguiente:

Soy la Mg. en Educación **Flor de Jesús Rengifo Ferreyra**, con DNI: 05364959. Estoy en proceso de realizar mi trabajo de investigación para optar el grado de Doctora en Educación en la Universidad Cesar Vallejo – Trujillo, que tiene como objetivo:

Evaluar el nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016

Evaluar el nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016

Evaluar el nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos- 2016

Por ello como parte metodológica de este proceso Señora docente: responsable de 1 " F " del área de comunicación Turno tarde: sirva **AUTORIZAR** para aplicar una prueba de entrada y salida a los estudiantes a su cargo, todo ello para obtener información sobre el nivel de comprensión lectora en los estudiantes que usted tiene a su cargo. Con el compromiso de informarle sobre los resultados de la investigación, mantener la confiabilidad de los datos y la comunicación.

Por todo lo expuesto:

YO: Marlene Yeni Ramírez Mansilla DNI N° 20114002
Docente de la IE N° 60756 "Clayton" NIVEL Secundaria
GRADO: 1º SECCIÓN: "F" ÁREA: comunicación

Dejo constancia de haber sido informado y de autorizar la aplicación de la prueba escrita de entrada y salida mientras dure el programa.

Flor de Jesús Rengifo Ferreyra. Mg
Investigadora

Marlene Yeni Ramírez Mansilla
Docente

**PROGRAMA ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAYNAS, IQUITOS-2017**

I. INFORMACION SOBRE LA INSTITUCION RESPONSABLE

1.1. Nombre de la institución responsable:

- I.E MAYNAS

1.2. Unidad que administrará la ejecución del programa:

- Sub dirección turno mañana.

1.3. Responsable de la ejecución del programa:

- Mgr. Flor de Jesús Rengifo Ferreyra, docente y tesista del Doctorado en Educación, Universidad César Vallejo-UCV

II. INFORMACION GENERAL SOBRE EL PROGRAMA

2.1. Título del programa:

PROGRAMA ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMERO DE SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MAYNAS, IQUITOS- 2017

2.2. Ubicación o ámbito:

- REGIÓN : Loreto
- PROVINCIA : Maynas
- DISTRITO : Iquitos

2.3. Duración:

Un bimestre (once semanas)

02 - 05 - 2017

30 - 06 - 2017

2.4. Instituciones co-responsables:

Ministerio de Educación. Unidad de Gestión Educativa Local Maynas.

2.5. Beneficiarios directos e indirectos:

- 30 estudiantes del primero de secundaria, sección “D” del grupo experimental.

2.6. Presupuesto total (valor aproximado):

- 30 estudiantes del primero de secundaria del grupo control.

2.7. Presupuesto total (valor aproximado)

- S/. 500,00

III. SINTESIS DEL PROGRAMA

3.1. Fundamentación teórica e importancia del programa.

Gómez (1997), plantea que el acto de comprensión para que se produzca, es necesario que el comprendedor (el sujeto o lector) cumpla una serie de requisitos, tales como: “tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales”.

Para Solé (1994), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

3.2. Objetivos generales y específicos

3.2.1. General

Determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

3.2.2. Específicos

- Evaluar el nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.
- Evaluar el nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.
- Evaluar el nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

3.3. Contenidos temáticos:

- Lectura.
- Estrategias cognitivas en el proceso lector.
- Comprensión lectora.

3.4. Metas

Incrementar el 90% el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la I.E Maynas, Iquitos- 2017

3.5. Programación del proceso:

- Sesión 01 Niveles de comprensión lectora.
- Sesión 02 Tipos de textos.
- Sesión 03 El tema y el subtema.
- Sesión 04 Las ideas principales y las ideas secundarias.
- Sesión 05 El subrayado.
- Sesión 06 El propósito del texto.
- Sesión 07 La Inferencia.
- Sesión 08 El resumen.
- Sesión 09 La intención del texto o del autor.

3.6. Evaluación sumativa (Competencia, capacidad, indicadores, e instrumentos)

COMPETENCIA	CAPACIDAD	INDICADORES	INSTRUMENTO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos de estructura compleja (temático y lingüístico) y vocabulario variado.	Cuestionario de preguntas sobre lecturas
		Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.	
		Reconstruye la secuencia de un texto con estructura compleja (temática y lingüística) y vocabulario variado.	
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Representa el contenido del texto a través de otros lenguajes (corporal, gráfico, plástico, musical, audio visual).	Cuestionario de preguntas sobre lecturas
		Construye organizadores gráficos (tablas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas semánticos) y resume el contenido de un texto de estructura compleja.	
		Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos, hechos, características, acciones y lugares de un texto con estructura compleja.	
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos.	Cuestionario de preguntas sobre lecturas
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, a partir de información explícita.	
		Deduce las características y cualidades de las personas, los personajes, los animales, los objetos y los lugares, en diversos tipos de textos con estructura compleja.	
		Deduce relaciones de causa - efecto, problema - solución y de comparación entre las ideas de un texto con estructura	

TEXTO N° 01

LA CIENCIA DE LA PEREZA (Ítalo Calvino)

Para los turcos, Dios no nos ha impuesto castigo más brutal que el trabajo. Por esa razón, cuando su hijo cumplió 14 años, un viejo turco, buscó al profesor de la comarca para que se ejercitara en la pereza.

El profesor era conocido y respetado, pues en su vida sólo había escogido la senda del menor esfuerzo. El viejo fue a visitarlo y lo encontró en el jardín, tendido sobre cojines, a la sombra de una higuera. Lo observó un poco, antes de hablarle. Estaba quieto como un muerto, con los ojos cerrados, y sólo cuando escuchaba el ¡chas! que anunciaba la caída de un higo maduro a poca distancia, estiraba lánguidamente el brazo para cogerlo, llevárselo a la boca y tragárselo.

“Éste es, sin duda, el profesor que necesita mi hijo”, se dijo. Se acercó y le preguntó si estaba dispuesto enseñarle a su hijo la ciencia de la pereza.

—Hombre —le dijo el profesor con un hilo de voz—, no hables tanto que me canso de escucharte. Si quieres transformar a tu hijo en un auténtico turco, mándamelo y basta.

El viejo llevó a su hijo, con un cojín de plumas debajo del brazo, y le dijo:

—Imita al profesor en todo lo que no hace.

El muchacho, que sentía especial inclinación por esa ciencia, vio que el profesor, cada vez que caía un higo, estiraba el brazo para recogerlo y engullirlo. “¿Por qué esa fatiga de estirar el brazo?”, pensó, y se mantuvo recostado con la boca abierta. Le cayó un higo en la boca y él, lentamente, lo mandó al fondo. Luego volvió a abrir la boca. Cayó otro higo, esta vez un poco más lejos; el discípulo no se movió, sino que dijo, muy despacito:

—¿Por qué tan lejos? ¡Higo, cáeme en la boca!

El profesor, al advertir la sapiencia de su discípulo, le dijo:

—Vuelve a casa, que aquí nada tienes que aprender. Soy yo, más bien, quien debe aprender de ti.

Y el hijo volvió con el padre, que dio gracias al cielo por haberle dado un vástago tan ingenioso.

TEXTO N°02

EL NIÑO LADRÓN Y SU MADRE (Esopo)



Un niño robaba en la escuela los libros de sus compañeros y, como si tal cosa fuese buena, se los llevaba a su madre, quien, en vez de corregirlo, aprobaba su mala acción.

En otra ocasión robó un reloj que asimismo entregó a su madre. Ella también aceptó el robo. Así pasaron los años y el joven se transformó en un ladrón peligroso.

Más un día, cogido en el momento de robar, le esposaron las manos a la espalda y lo condujeron a la cárcel, mientras su madre lo seguía, golpeándose el pecho. El ladrón llamó a su madre para decirle algo al oído, pero al acercarse el hijo, de un mordisco, le arrancó el lóbulo de la oreja.

Recriminando la madre su acción, le dijo:

– ¡No conforme con tus delitos, terminas por herir a tu propia madre!

A lo cual el hijo replicó:

–Si la primera vez que te llevé los libros que robé en la escuela me hubieras corregido, hoy no me encontraría en esta lamentable situación.

TEXTO N° 03

LEYENDA: NUNASH, LA BELLA DURMIENTE

Bajando de las montañas altas, por los caminos y la carretera, se llega a lugares donde crecen árboles frondosos y verdes, donde corren cascadas cristalinas y abundan las cuevas hermosas y también misteriosas. Allí hay un pueblo, detrás del pueblo, una montaña, y la montaña tiene, forma de una mujer dormida.

Antes, muy antes, esa montaña no existía. Dicen que esa montaña antes fue Nunash, una hermosa princesa. Cómo llegó ahí, te lo voy a contar.

Nunash era una hermosa princesa, alegre y vivaz. Adornaba sus cabellos con flores. Jugaba en el campo, corría y reía. También cantaba, también bailaba.

Un día llegó a su pueblo Cunyag, un joven forastero. Cuando Cunyag vio a Nunash, tan hermosa, tan alegre, se enamoró de ella y quiso quedarse a vivir a su lado.

Cada día se acercó un poco más a ella. Y cuando un día estuvo muy cerca, le habló con el corazón, con su boca pronunció palabras tiernas y bonitas:

Prometo quererte siempre. Prometo construir una casa sencilla y bonita. Prometo cuidarte a ti y a nuestros hijos.

Los ojos de Cunyag hablaban con cariño y con verdad. Nunash aceptó. Y Nunash estaba muy, muy feliz.

¿Y el padre de Nunash? El padre de Nunash estaba muy, muy pero muy molesto. ¿Qué? ¿Mi hija se quiere casar con un forastero? ¿Cómo tan noble princesa podrá vivir con un simple hombre? ¿Por qué ese forastero ambicioso pretende a mi hija?

Su cólera era tan grande que fue a despertar a la serpiente alada del lago y le habló así: Serpiente alada, tú que proteges a mi pueblo, tú que eres dios de estas tierras, castiga a Cunyag, el forastero, por su osadía.

Cuando Nunash y Cunyag escucharon que las aguas del lago se agitaban, supieron que sus vidas estaban en peligro. Corriendo se fueron a las montañas a pedir ayuda a Camachy, el hechicero.

¡Por favor Camachy, nos amamos, queremos vivir juntos, por favor ayúdanos! Le dijeron.

El hechicero transformó a Nunash en mariposa, y Nunash como linda mariposa salió volando hacia los bosques a buscar ayuda para combatir a la serpiente.

Nunash recobró su forma humana y volvió con guerreros fuertes, valientes. Los guerreros combatieron y vencieron a la serpiente alada. La serpiente, cansada y vencida, se escondió en el lago.

Entonces Nunash buscó a Cunyag. Gritaba: ¡Cunyag, Cunyag! Pero Cunyag no respondía. ¡Cunyag, Cunyag! Pero Cunyag no estaba. /

Cansada de buscarlo, se recostó en una roca y se quedó dormida. Cuando dormía, escuchó la voz de Cunyag que le decía: Nunash, soy la roca en donde tu cuerpo descansa, soy tu amado Cunyag. Camachy, el hechicero, me transformó en piedra para salvarme de la serpiente alada. No volveré a tener forma humana. He pedido a



los dioses, si tú aceptas, que te conviertan en una hermosa montaña para contemplarte y estar siempre juntos. ¿Aceptas?

Nunash aceptó.

Al día siguiente, frente a la roca que antes fue Cunyag, apareció un cerro con el perfil de una mujer dormida. Esa montaña es Nunash. La Bella Durmiente. Nunash ahora está ahí para siempre. Ya no canta, ya no baila, ya no juega, pero es siempre hermosa y siempre se viste de árboles, pájaros y flores.

TEXTO N° 04

¿Por qué sentimos miedo?

El **miedo** es una sensación negativa extremadamente molesta que aparece cuando **percibimos una amenaza**. Se le considera un **mecanismo básico de supervivencia** que se produce en respuesta a algún estímulo específico, dolor o peligro. Es un sentimiento basado en hechos que sucederán en el futuro o una reacción a algo que está acaeciendo en el presente. La conducta habitual del miedo es **huir de lo que se teme**.

Los **temores** que más abundan son los relativos a la muerte, animales dañinos, alturas, soledad, espacios cerrados y relaciones sociales. Estudios realizados prueban que estos miedos específicos se desarrollan con el aprendizaje. Muchas personas sienten **miedos que están condicionados por otros miedos** primeros, con los que guardan algún punto de contacto, como puede ser el color o el sonido en una situación determinada.

Los **miedos** además pueden aparecer como consecuencia de catástrofes o situaciones de mucho estrés. Un niño que cae en un pozo puede desarrollar miedo a las alturas, al agua, a la oscuridad o a los sitios cerrados. Pero también se producen **contagios de miedo**. Una persona puede reaccionar temerosamente a partir de ver dicha respuesta en otras personas.



La **cultura influye en los temores**. No todos los pueblos sienten miedo por las mismas situaciones, y la manera de expresar el miedo varía según los grupos.

A pesar de que el miedo se aprende, la capacidad para sentirlo es intrínsecamente natural. Se cree que los primeros humanos, quienes vivían en condiciones muy hostiles, sobrevivían y se reproducían más en dependencia de cuán rápido respondían con temor frente a una situación amenazante. Ello ha llevado a los científicos a explicar el miedo como un efecto genético resultado de la evolución.

TEXTO N° 05

LA INTRUSA

Ella tuvo la culpa, señor Juez. Hasta entonces, hasta el día que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico.

El año pasado, sin ir muy lejos, recibí una medalla del mismo gerente. En cuanto a ésa, me pareció sospechosa desde el primer momento. Vino con tantas ínfulas a la oficina. Además ¡qué exageración! recibirla con un discurso, como si fuera una princesa. Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se deshacían en elogios. Alguno deslumbrado, se atrevía a rozarla con la mano. ¿Cree usted que yo me inmuté por eso, Señor Juez? No. Tengo mis principios y no los voy a cambiar de un día para el otro. Pero hay cosas que colman la medida. La intrusa, poco a poco, me fue invadiendo. Comencé a perder el apetito. Mi mujer me compró un tónico, pero sin resultado. ¡Si hasta se me caía el pelo, señor, y soñaba con ella! Todo lo soporté, todo. Menos lo de ayer. "González - me dijo el Gerente - lamento decirle que la empresa ha decidido prescindir de sus servicios". Veinte años, Señor Juez, veinte años tirados a la basura. Supe que ella fue con la alcahuetería. Y yo, que nunca dije una mala palabra, la insulté. Sí, confieso que la insulté, Señor Juez, y que le pegué con todas mis fuerzas. Fui yo quien le dio con el fierro. Le gritaba y estaba como loco. Ella tuvo la culpa. Arruinó mi carrera, la vida de un hombre honrado, señor. Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un pedazo de lata, como quien dice.



TEXTO N° 06

LOS MALOS VECINOS

Pedro Pablo Sacristán

Había una vez un hombre que salió un día de su casa para ir al trabajo, y justo al pasar por delante de la puerta de la casa de su vecino, sin darse cuenta se le cayó un papel importante. Su vecino, que miraba por la ventana en ese momento, vio caer el papel, y pensó:

—¡Qué descarado, el tío va y tira un papel para ensuciar mi puerta, disimulando descaradamente!

Pero en vez de decirle nada, planeó su venganza, y por la noche vació su papelería junto a la puerta del primer vecino. Este estaba mirando por la ventana en ese momento y cuando recogió los papeles encontró aquel papel tan importante que había perdido y que le había supuesto un problemón aquel día. Estaba roto en mil pedazos, y pensó que su vecino no sólo se lo había robado, sino que además lo había roto y tirado en la puerta de su casa. Pero no quiso decirle nada, y se puso a preparar su venganza. Esa noche llamó a una granja para hacer un pedido de diez cerdos y cien patos, y pidió que los llevaran a la dirección de su vecino, que al día siguiente tuvo un buen problema para tratar de librarse de los animales y sus malos olores. Pero éste, como estaba seguro de que aquello era idea de su vecino, en cuanto se deshizo de los cerdos comenzó a planear su venganza.

Y así, uno y otro siguieron fastidiándose mutuamente, cada vez más exageradamente, y de aquel simple papelito en la puerta llegaron a llamar a una banda de música, o una sirena de bomberos, a estrellar un camión contra la tapia, lanzar una lluvia de piedras contra los cristales, disparar un cañón del ejército y, finalmente, una bomba-terremoto que derrumbó las casas de los dos vecinos...

Ambos acabaron en el hospital, y se pasaron una buena temporada compartiendo habitación. Al principio no se dirigían la palabra, pero un día, cansados del silencio, comenzaron a hablar; con el tiempo, se fueron haciendo amigos hasta que finalmente, un día se atrevieron a hablar del incidente del papel. Entonces se dieron cuenta de que todo había sido una coincidencia, y de que si la primera vez hubieran hablado claramente, en lugar de juzgar las malas intenciones de su vecino, se habrían dado cuenta de que todo había ocurrido por casualidad, y ahora los dos tendrían su casa en pie...

Y así fue, hablando, como aquellos dos vecinos terminaron siendo amigos, lo que les fue de gran ayuda para recuperarse de sus heridas y reconstruir sus maltrechas casas.

TEXTO N° 07

LOS DOS HERMANOS

(Adaptación de un cuento judío)

Cuando su padre murió, dos hermanos, llamados Jacinto y Rosendo, heredaron sus tierras. Para obrar con prudencia las dividieron en partes iguales y cada uno se dedicó a las tareas de labranza y cultivo del maíz.

Pasaron los años. Jacinto se casó y tuvo seis hijos. Rosendo permaneció soltero. A veces no podía dormir pensando algo que le preocupaba. “No es justo que estas tierras estén divididas a la mitad. Jacinto tiene seis hijos que debe alimentar, vestir y educar.

Yo no tengo familia. Él necesita más maíz que yo”.

De este modo, una madrugada decidió ir a su propio depósito. Tomó cuatro pesados costales y cargándolos, atravesó la colina que separaba su rancho del de Jacinto.

Entró a escondidas al depósito de este y allí los dejó. Rosendo regresó a su casa pensando, feliz, que sus sobrinos estarían mejor. Durmió profundamente.

Por aquellos días Jacinto también estaba preocupado: “No es justo que estas tierras estén divididas a la mitad. Rosendo no tiene familia. Cuando yo llegue a viejo mis seis hijos nos cuidarán a mí y a mi esposa. Pero a él ¿quién le dará sustento? Debería tener más maíz que yo para vivir tranquilo en su ancianidad”, pensaba.

De este modo, en la misma madrugada, pero a una hora distinta, tomó cuatro costales de maíz. Cargándolos, los llevó y los dejó en el depósito de Rosendo. Regresó a su casa pensando, feliz, que su hermano estaría mejor. Durmió profundamente.

Al día siguiente uno y otro quedaron sorprendidos al comprobar que tenían la misma cantidad de maíz que la noche anterior. Cada uno, por su lado, pensó: “tal vez no llevé la cantidad que supuse. Esta noche llevaré más”. Y así lo hicieron aquella madrugada.

Cuando salió el sol se sintieron más perplejos que antes pues hallaron la misma cantidad de siempre, ni un costal menos. “¿Qué está pasando?”, se decía cada uno.

“¿Acaso lo soñé?”. Decidido a no caer en la misma situación Rosendo llenó un pequeño carro con doce costales. Jacinto hizo lo mismo. Con dificultades, fueron tirando de él por la colina, antes de apuntar el alba.

Cada uno subía por su lado de la colina. Cuando Rosendo se hallaba casi en la cima alcanzó a ver una silueta bajo la luz de la Luna, que venía de la otra dirección. A Jacinto le pasó lo mismo: ¿De quién podría tratarse? ¿Era, tal vez, un cuatrero? ¿Se trataba, quizás, de un forajido?

Cuando los dos hermanos se reconocieron entendieron qué había pasado. Durante las noches anteriores solo habían estado intercambiando costales de maíz entre un depósito y otro. Sin decir palabra dejaron sus cargas a un lado y se dieron un largo y fuerte abrazo.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
Reconozco los niveles de comprensión en textos escritos

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos, hechos, características, acciones y lugares de un texto con estructura compleja.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos, versos, estrofas, diálogos. Deduce el significado de palabras, expresiones a partir de información explícita.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre el tema, las ideas, el propósito del autor de textos con estructura compleja.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Observan el título “Reconozco los niveles de comprensión lectora”.➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título.➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes: ¿Cuándo comprendemos un texto? ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora?
DESARROLLO (1'15 minutos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Lee en voz alta un texto.➤ Reconocen el tipo de texto.➤ Reorganizan información.➤ Infieren significados del texto.➤ Reflexionan sobre el contenido del texto. |
|--|

CIERRE (10 minutos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido. |
|--|

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Cuaderno, lapiceros, Texto de lectura, etc.
--

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
Diferencio textos

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos.
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Establece semejanzas y diferencias entre las razones, datos, hechos, características, acciones y lugares de un texto con estructura compleja.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan el título “diferencio textos”. ➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título. ➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es un texto? ¿Cuántos tipos de textos conocen?
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee en voz alta un texto. ➤ Forman equipo de trabajo. ➤ Reconocen los tipos de texto. ➤ Elaboran un organizador gráfico. ➤ Reconocen las diferencias de los textos. ➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
El tema y los subtema

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el tema, los subtemas.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan el título “El tema y los subtemas”. ➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título. ➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> ¿Se puede comunicar algo sin saber sobre qué asunto o tema a tratar? ¿Todos los textos presentan temas y sub temas? ➤ Se explica el propósito del texto.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee en voz alta el texto “El tema y los subtemas ”y luego comentan. ➤ Leen el texto. ➤ Desarrolla paso a paso para identificar el tema y los subtemas. ➤ Se presenta la información adicional: diferencia entre el tema y la idea principal. ➤ Realizan actividades de aplicación. ➤ Forman equipos de trabajo. ➤ Leen la lectura “¿Los mensajes de texto arruinan el arte de la conversación?” ➤ Deducen el tema y los subtemas.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Elaboran un organizador gráfico.➤ Reflexionan sobre el contenido del texto. |
|--|

CIERRE (10 minutos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido. |
|--|

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
Las ideas principales y las ideas secundarias

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Construye organizadores gráficos.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Identifica las ideas principales y las ideas secundarias.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Observan el título “Las ideas principales y las ideas secundarias”.➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título.➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes:<ul style="list-style-type: none">¿Puedo identificar la idea principal de un texto sin deducir antes el tema?¿Por qué?¿Qué diferencia hay entre las ideas principales y las secundarias?➤ Se explica el propósito del texto.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Lee en voz alta el texto “Las ideas principales y las ideas secundarias” y luego comentan.➤ Leen el texto.➤ Desarrolla paso a paso para localizar la idea principal y las ideas secundarias.➤ Se presenta la información adicional sobre algunas estrategias que se pueden seguir para identificar la idea principal.➤ Realizan actividades de aplicación.➤ Forman equipos de trabajo.➤ Leen una lectura.➤ Identifican el tema y las ideas principales del texto.➤ Elaboran un organizador gráfico.

- **Reflexionan sobre el contenido del texto.**

CIERRE (10 minutos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido. |
|--|

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR

Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
El subrayado

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Identifica las ideas principales y las ideas secundarias.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Observan el título “El subrayado”.➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título.➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias y técnicas utilizan para destacar las ideas principales de un texto?➤ Se explica el propósito del texto.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Lee en voz alta el texto “El subrayado” y luego comentan.➤ Desarrolla paso a paso para realizar la técnica del subrayado.➤ Se presenta la información adicional sobre el subrayado.➤ Realizan actividades de aplicación.➤ Forman equipos de trabajo.➤ Leen una lectura.➤ Identifican las ideas principales del texto y lo subrayan.➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
El resumen

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en diversos tipos de textos.
	Infiere el significado de los textos escritos.	Identifica las ideas principales y las ideas secundarias.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Observan el título “El resumen”.➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título.➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos sobre la lectura con las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias y técnicas utilizan para destacar las ideas principales de un texto?➤ Se explica el propósito del texto.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Lee en voz alta el texto “El resumen” y luego comentan.➤ Desarrolla paso a paso para realizar el resumen de un texto.➤ Se presenta la información adicional sobre el resumen.➤ Realizan actividades de aplicación.➤ Forman equipos de trabajo.➤ Leen una lectura.➤ Realizan un resumen sobre un texto.➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente. ➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
El propósito comunicativo del texto

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos.
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases a partir de información explícita.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Observan el título “El propósito comunicativo”.➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título.➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos con las siguientes interrogantes: ¿Qué observan en la imagen? ¿Con qué propósito se elaboran o escriben textos?➤ Se explica el propósito de la sesión.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Lee en voz alta el texto “el propósito comunicativo” y luego comentan.➤ Observan imágenes e identifican su propósito.➤ Forman equipos de trabajo.➤ Elaboran un organizador visual.➤ Observan textos e identifican el propósito principal y el mensaje que transmite.➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente. ➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
La inferencia

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos.
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases a partir de información explícita.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan el título “La inferencia”. ➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título. ➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos con las siguientes interrogantes: ¿Qué observan en la imagen? ¿Conoces de qué trata el cuento “El caballero Carmelo”? ➤ Se explica el propósito de la sesión.
DESARROLLO (1’15 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee en voz alta el texto “El caballero Carmelo” y luego comentan. ➤ Observan imágenes y explican el contenido de las viñetas. ➤ Identifican la secuencia narrativa de las viñetas. ➤ En forma individual leen un texto. ➤ Realizan inferencia observando las viñetas. ➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

TÍTULO DE LA SESIÓN
La intención del autor

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Comprende textos escritos	Infiere el significado de los textos escritos.	Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los indicios que le ofrece el texto: imágenes, título, capítulos, índice, expresiones clave, marcas en los textos, íconos.
		Deduce el significado de palabras, expresiones y frases a partir de información explícita.

SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observan el título “La intención del autor”. ➤ Manifiestan sus impresiones y sensaciones acerca del título. ➤ Se promueve la participación del estudiante y el recojo de saberes previos con las siguientes interrogantes: ¿Qué observan en la imagen? ¿Conoces de qué trata la historieta “Manchay - Puito”? ➤ Se explica el propósito de la sesión.
DESARROLLO (1'15 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee en voz alta el texto “Manchay - Puito” y luego comentan. ➤ Observan imágenes y explican el contenido de las viñetas. ➤ Identifican la secuencia narrativa de las viñetas. ➤ En forma individual leen un texto. ➤ Realizan inferencia observando las viñetas. ➤ Reflexionan sobre el contenido del texto.

CIERRE (10 minutos)
<ul style="list-style-type: none">➤ Consolidan el tema trabajado a través de la intervención de la docente.➤ Realizan la metacognición de lo aprendido.

MATERIALES O RECURSOS A UTILIZAR
Cuaderno, lapiceros, libro de comunicación, etc.

TEXTO N° 01

EL HOMBRE MÁS SANTO DEL MUNDO

Hay una vieja narración egipcia que nos cuenta de un monje muy santo que vivía en el desierto, ayunaba a menudo y había abrazado la más abnegada pobreza. Mucha gente de los alrededores lo tenía por santo, y se decía que era el hombre que estaba más cerca de Dios. Así parecía, puesto que este monje se pasaba mucho tiempo en serena contemplación y diálogo con el Señor. Un día llegó a oídos del monje lo que la gente decía de él, y picado por la curiosidad le preguntó a Dios: -Dime, Señor ¿es cierto lo que la gente dice de mí, que soy el hombre más santo y el que está más cerca de Ti?.. -¿De veras quieres saberlo? ¿Por qué estás tan interesado?; le pregunto Dios. El monje le contestó: -No es la vanidad la que me mueve a preguntarte esto, sino el deseo de aprender. Si hay alguien más santo que yo, debo ser su discípulo para saber acercarme más a Ti. Dios entonces le dijo: -Muy bien, baja por el sur del desierto al pueblo más cercano y pregunta por el carnicero del pueblo, él es el más santo. El monje se sorprendió mucho con la respuesta del Señor, pues en aquella época los carniceros gozaban de muy mala fama, pero obediente hizo lo que el Señor le indicó. Llego al pueblo y pudo observar a sus anchas al carnicero, y no encontró en él nada extraordinario. Al verlo incluso llegó a dudar, le pareció de bruscos modales, algo malhumorado y observó con preocupación, que cada chica hermosa que llegaba a la carnicería, era mirada de forma no muy santa por el carnicero... Cuando terminó de atender a la gente y se disponía a cerrar el negocio, el carnicero, sorprendido le preguntó que quería. El monje le contó lo que le había llevado a verlo y el carnicero quedó más sorprendido todavía. Mire Padre, yo no dudo de su palabra pero me sorprende mucho que Dios le haya dicho eso, yo soy un gran pecador, aunque voy a la Iglesia no lo hago con la frecuencia con que debería. Pero en fin, mi casa es su casa. Y le invitó a pasar y a comer con él, en tanto él entraba a una habitación en donde un anciano acostado en un lecho recibió todo el cuidado del carnicero, que le dio de comer en la boca y lo arropó con cariño para que durmiera. _Perdone mi indiscreción; le dijo el monje al carnicero: ¿es su padre? _No lo es;- le respondió. En realidad es una larga historia. _ ¿Podría contármela?, le dijo el monje.

A usted se la contaré pues sé que los monjes saben guardar secretos. Este hombre fue quien mató a mi padre. Cuando vino al pueblo, mi primer impulso fue matarlo para vengarme pero estaba viejo y enfermo que sentí pena por él. Luego recordé a mi padre, que siempre me enseñó a perdonar y en su nombre decidí tratarlo con amor, como hubiera tratado a mi padre, si aún viviera.

TEXTO N° 02

EL ZORRO Y LA PERDIZ

Cierto día, una perdiz y sus polluelos caminaban buscando comida entre chacras de habas, papas y cebada. Pero de pronto apareció un zorro. Él caminó al ver a los polluelos se frotó alegremente las manos qué alegría hoy si tendré un desayuno nutritivo y delicioso. La perdiz no sabía qué hacer, acurrucado en un rincón de la chacra sólo atinó a rezar por su vida y la de sus crías. El zorro al ver que la perdiz y los polluelos no tenían escapatoria, se acercó lentamente haciendo rechinar sus afilados dientes y sin esperar más se dirigió a la perdiz. Ponte a un lado, pues si tus crías logran calmar mi hambre, a ti no te comeré, estás muy flaca y debes tener muy mal gusto. La perdiz no se apartó de sus crías, más bien con mucha fuerza lo respondió. ¡Si te comes a mis crías morirás de infección pues tienen diarrea! El zorro tuvo asco, y por ello desistió de comerlos, pero como la perdiz mamá estaba cerca sin pensarlo dos veces dio un zarpazo, cogiéndola de las alas estaba a punto de morderle el pescuezo, cuando en ese instante los polluelos desesperados empezaron a silbar, piii-piii-piii. El canto era hermoso, al agrado del zorro, quién rápidamente imaginó con malicia. Si yo supiera silbar como estos bichos, engañaría a los animales y tendría comida cerca. Por eso pensando en su buena idea soltó a la perdiz diciéndole: Si me enseñas a silbar como lo hacen tus polluelos te perdonaré la vida. La perdiz aceptó el trato, y buscando entre sus cosas una aguja gruesa le cosió el hocico hasta dar la forma del pico de un ave. Ese día el zorro emocionado anduvo por el cerro silbando y silbando; los animales como la vizcacha, la huachwa y otros más se le acercaban pensando que se trataba de un ave. El zorro quiso comerlos, pero que pena su hocico estaba cosido.

TEXTO N° 03

LA ABEJA HARAGANA

“Había una vez en una colmena una abeja que no quería trabajar, es decir, recorría los árboles uno por uno para tomar el jugo de las flores; pero en vez de conservarlo para convertirlo en miel, se lo tomaba todo. Era, pues, una abeja haragana. Todas las mañanas, apenas el sol calentaba el aire, la abejita se asomaba a la puerta de la colmena, veía que hacía buen tiempo, se peinaba con las patas, como hacen las moscas, y echaba entonces a volar, muy contenta del lindo día. Zumbaba muerta de gusto de flor en flor, entraba en la colmena, volvía a salir, y así se lo pasaba todo el día mientras las otras abejas se mataban trabajando para llenar la colmena de miel, porque la miel es el alimento de las abejas recién nacidas. Como las abejas son muy serias, comenzaron a disgustarse con el proceder de su hermana haragana. En la puerta de la colmena hay siempre unas cuantas abejas que están de guardia para cuidar que no entren bichos en la colmena. Estas abejas suelen ser muy viejas, con gran experiencia en la vida (...). Un día, pues, detuvieron a la abeja haragana cuando iba a entrar...”

HORACIO QUIROGA

TEXTO 04

EL CABALLERO CARMELO

Roberto, el hermano mayor. El viajero volvería al lar paterno luego de largas aventuras en otros pueblos cargado de regalos, desempacó las maletas y entregó las ofrendas a los suyos.

Un hermoso gallo de casta destacaba entre los presentes.

Luego de tres años de vivir amorosamente con la familia, una tarde llegó a la terrible noticia para el noble Carmelo, el padre de Roberto, había aceptado un desafío con el Ajiseco, otro afamado gallo de la zona.

El Carmelo en aquellos tres años, había envejecido y perdido el reflejo de sus días juveniles, nada podría detener el mortal combate.

Los niños de la casa, encariñados con el airoso gallo, contemplaban mudos y entristecidos los preparativos para el siniestro día.

Llegó un preparador y le pusieron navajas y entrenaron al Carmelo, la hora de la agonía se acercaba.

Las apuestas se sucedían vertiginosamente, el favoritismo recaía en el vertiginoso Ajiseco quien se suponía infinitamente superior al viejo campeón.

Los primeros embates fueron parejos, pero lentamente el Ajiseco iba ganando terreno, la sangre corría impetuosamente por la pierna del Carmelo, las apuestas crecían a favor del Ajiseco, todo hacía prever que el Carmelo estaba perdido.

Siguieron las alternativas de la feroz pelea y cuando todos críen que el Ajiseco daría muerte al antiguo gladiador pues el Carmelo había rodado al piso casi sin aliento.

Renació el espíritu del guerrero, el noble gallo de pelea acordándose de sus viejos tiempos atacó furiosamente jugando el todo por el todo, el Ajiseco rodó por tierra y ante el asombro de los espectadores enterró el pico.

Todos felicitaron al dueño del campeón, el triunfador Carmelo caía desfalleciente luego de su heroica Victoria, los niños de la casa, corrieron a socorrer a su mascota echándole aguardiente bajo las alas.

El noble Carmelo estuvo agonizando durante dos días, ya no podía comer ni beber. Una tarde se acercó a la ventana contemplo el crepúsculo, agitó las alas y se entregó a los brazos de la muerte.

La casa estuvo llena de tristeza, la melancolía lo inundó todo.

Había partido para siempre el amigo de la niñez y el honor y orgullo de los gallos de casta del Valle del Caucho.

Abraham Valdelomar.

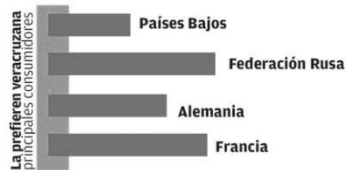
La Naranja

llegó para quedarse

Es considerada como una de las frutas de mayor importancia en Veracruz, por la producción y el consumo per cápita, que es cercano a 40 Kg.

Los cítricos se originaron hace unos 20 millones de años en el sudeste asiático. Desde entonces hasta ahora han sufrido numerosas modificaciones debidas a la selección natural y a hibridaciones tanto naturales como producidas por el hombre.

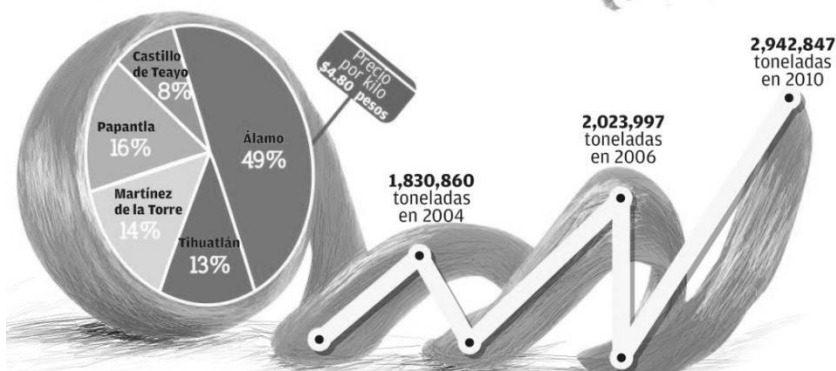
La dispersión de los cítricos desde sus lugares de origen se debió fundamentalmente a los grandes movimientos migratorios: conquistas de Alejandro Magno, expansión del



Ruta de la naranja...



Principales municipios productores



Propiedades mágicas...

CONTRA EL CÁNCER
son ricas en bioflavonoides que poseen reconocidas propiedades anticancerosas.

ADELGAZANTE
ayudan a eliminar líquidos del organismo

JUVENTUD
Ricas en antioxidantes que ayudan a prevenir enfermedades degenerativas

De todos los sabores...



“la naranja es mi vida.”
Juan Herrera
citricultor



FUENTES: www.siap.sagarpa.gob.mx; Servicio de Información y Estadística Agroalimentaria y Pesquera SIAP, SIACON, SAGARPA, Consulta de Indicadores de Producción, Precios y Márgenes de Comercialización Nacional de Naranja



TEXTO N° 07

La diabetes y la importancia de una dieta saludable

Muchas personas creen que la palabra “dieta” implica comer menos y solo aquellas comidas que no nos gustan.

Se trata de un prejuicio que impera en gran parte de la sociedad.

Sin embargo, dieta, realmente, significa la manera en que una persona se alimenta. Algunos tienen una dieta saludable, y otras, no tanto.

¿A quién no le gusta comer todo lo que quiera, sin tener que preocuparse de saber cuántas calorías tiene un determinado alimento? Sin embargo, si abusamos con una dieta poco nutritiva, los resultados para nuestra salud pueden ser graves. Una de las consecuencias de una mala alimentación, es la enfermedad conocida como diabetes. Se trata de una enfermedad que afecta a millones de personas en todo el mundo. Y lo peor es que, hasta ahora, no se ha podido encontrar alguna cura para este mal.

La diabetes, en la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) es una enfermedad crónica que aparece cuando el páncreas no produce insulina suficiente o cuando el organismo no utiliza eficazmente la insulina que produce.

Dicha organizaciones estima que existen más de 300 millones de personas afectadas. De entre las varias recomendaciones que hace la OMS para prevenir la diabetes, rescatamos la que habla de “Alcanzar y mantener un peso corporal saludable”.

Es decir, mantener una dieta equilibrada es una excelente forma de luchar contra esta enfermedad.

Artículo científico

“Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017” Autora: Mg. Flor de Jesús Rengifo Ferreyra, Universidad César Vallejo –Trujillo - Perú

Flordejesus_12@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

En el presente estudio se empleó el diseño cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post - test con dos grupos.

La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E Maynas, Iquitos-2017.

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente “Comprensión lectora”, fue la lectura de textos y un cuestionario.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el software SPSS versión 22 en español, con lo que se obtuvo la matriz de los datos que sirvió para organizar la información en tablas y gráficos.

Para el análisis e interpretación de la información se empleó la estadística descriptiva: frecuencia, promedio (\bar{X}) simple y porcentajes, prueba de kolmogorov y la prueba U Mann -Whitney.

Con la finalidad de determinar los efectos de la aplicación del programa de la técnica del subrayado para la comprensión de textos escritos en el área de comunicación, y contrastar la hipótesis de investigación, se aplicó la prueba estadística U de Mann- Whitney para $\alpha = 0.05$ obteniendo una significancia = 0,499, resultado que permitió aprobar la hipótesis de estudio que dice : Las estrategias

cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

PALABRAS CLAVE: Estrategias cognitivas, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The present investigation was developed with the objective of determining the influence of cognitive strategies in the levels of reading comprehension in students of the first year of high school of the Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

In the present study, the quasi-experimental or pre-experimental design was used with pre-test and post-test with two groups.

The population, object of study, is constituted by 60 students of both sexes of the first grade of secondary of the I.E Maynas, Iquitos-2017.

The technique used to collect the data of the dependent variable "Reading comprehension" was the reading of texts and a questionnaire.

For the processing of the data, SPSS software version 22 was used in Spanish, with which the matrix of the data that was used to organize the information in tables and graphs was obtained.

For the analysis and interpretation of the information, the descriptive statistics were used: frequency, average (\bar{X}) simple and percentages, test of kolmogorov and U Mann-Whitney test.

In order to determine the effects of the application of the underline technique program for the comprehension of written texts in the area of communication, and to contrast the research hypothesis, the Mann-Whitney U statistical test was applied for $\alpha = 0.05$ obtaining a significance = 0,499, result that allowed to approve the hypothesis of study that says: Cognitive strategies significantly influence the levels of

reading comprehension in students of the first year of high school Maynas Educational Institution, Iquitos -2017

KEY WORDS: Cognitive strategies, levels of reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

El presente investigación trata sobre las Influencia de estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas de Iquitos 2016.

La investigación surge de la problemática del bajo rendimiento que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Maynas y los estudiantes del Perú en comprensión lectora esto es evidente en los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2012). Cada estudio PISA cubre las tres áreas principales de competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales, donde participaron 65 países y el Perú obtuvo en matemática el último puesto con 368 puntos, en ciencia obtuvo el puesto 46 con 445 puntos y en habilidad lectora obtuvo el puesto 47 con 441 puntos. Como es evidente estamos por debajo de la mitad de los resultados, esto pues es un problema donde los maestros pondremos más énfasis en estas áreas, sobretodo en comprensión lectora aplicando estrategias de aprendizaje.

Asimismo, en nuestro país se lleva a cabo La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada que realiza anualmente el Ministerio de Educación para conocer qué y cuándo están aprendiendo los estudiantes de todas las escuelas públicas y privadas del país y solo se aplica a estudiantes de segundo grado de secundaria en las competencias de lectura y matemática.

El informe de resultados de la ECE brinda información valiosa para crear espacios de reflexión sobre las distintas acciones que se realizan en la IE con la finalidad de garantizar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

La ECE procesa las respuestas de los estudiantes con el modelo de medición denominado “modelo de Rasch” este asigna a cada estudiante una medida o puntaje que expresa su habilidad.

En el 2015 la IE Maynas en lectura obtuvo los siguientes resultados en los niveles de logro: en previo al inicio obtuvo el 39,4%; en inicio obtuvo el 44,4%; en proceso obtuvo el 15,2% y en satisfactorio obtuvo 1,0%. Estos resultados muestran que la IE Maynas no se ha logrado un gran porcentaje en el nivel satisfactorio y que los estudiantes están en el nivel de inicio.

A nivel nacional muestran que existe un gran desafío respecto del aprendizaje de la lectura en secundaria: solo el 14,7% logra los aprendizajes esperados para el grado, mientras el 85,3% no los logra.

También se puede apreciar que existen ligeras diferencias en el rendimiento de los estudiantes según su sexo, en hombres obtuvieron el 13,9% y en mujeres el 15,5%. Esto muestra una ventaja de 1,6 puntos porcentuales a favor de las mujeres en el nivel satisfactorio.

Es por eso que a través de la presente investigación se indagará y comprobará estadísticamente si existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

El estudio pertenece al tipo cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post-test con dos grupos, porque se sometió a experimentación el programa de estrategias cognitivas que pretende dar solución a la comprensión lectora, en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Población

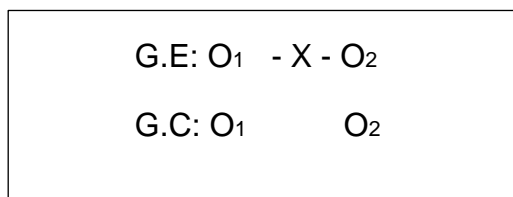
La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E. Maynas, Iquitos-2017.

Muestra

Se trabajó con 60 estudiantes que representan el 100% del universo, siendo un tamaño adecuado para el diseño del presente estudio.

Diseño de investigación

En el presente estudio se empleó el diseño cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post - test con dos grupos, puede ser diagramada:



Donde:

GE : Grupo experimental

GC : Grupo control

X : Experimento

O1 : Observación al grupo experimental antes del experimento (pre prueba)

O2 : Observación al grupo experimental después del experimento (post prueba)

O3 : Observación al grupo control antes del experimento (pre prueba)

O4 : Observación al grupo control después del experimento (post prueba)

Técnicas

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente “Comprensión lectora”, fue la lectura de textos.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue una prueba de comprensión lectora y cuestionario de preguntas.

Método de análisis de datos

Para sistematizar la información de acuerdo a la formulación del problema y el logro de los objetivos se procesó los datos estadísticos teniendo en cuenta:

Tablas de datos: resumen de los datos estadísticos.

Tablas y figuras acorde a la variable.

Tabulación computarizada: aplicación del SPSS versión 22.0

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación fueron analizados inicialmente con estadística descriptiva, necesarios para describir todo lo relacionado a cada una de las variables en estudio (Las estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos -2017). Posteriormente se se aplicó la prueba estadística U de Mann- Whitney para $\alpha = 0.05$ obteniendo una significancia = 0,499, con el propósito de determinar los efectos de la aplicación del programa de estrategias cognitivas para la comprensión lectora y contrastar la hipótesis de investigación.

Con respecto a los resultados de la prueba de pre-test, antes de la aplicación de la aplicación del programa de lectura de estrategias cognitivas, se observa que 30

estudiantes del grupo control, el 60,0% (18 estudiantes) presentó nivel de logro previo al inicio, luego está el 36,6 % (11 estudiantes) con nivel de logro en inicio, asimismo, el 3,3% (1 estudiante) está en el nivel en proceso, ninguno de los estudiantes presentó nivel satisfactorio. En el grupo experimental se observa distribución parecida, pues el 50,0% (15 estudiantes) se ubica en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% (11 estudiantes) en el nivel de logro en inicio asimismo, el 13,3% (4 estudiantes). Al igual que en el grupo control en este grupo tampoco hubo estudiantes ubicados en el nivel de satisfactorio.

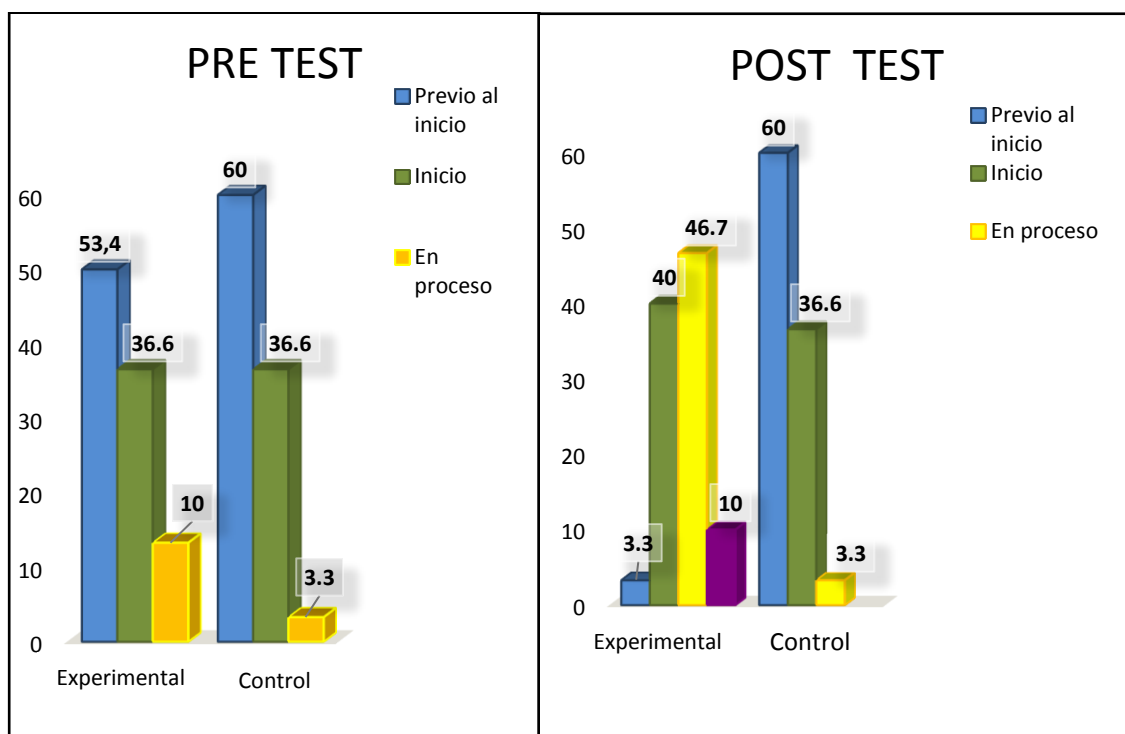
La distribución de los puntajes por niveles de logro tanto en el grupo control como en el grupo experimental de la pre prueba, indica que ambos grupos estuvieron en igualdad de condiciones al inicio de la investigación, lo que significa que fueron grupos equivalentes.

De otro lado, después de la aplicación del programa de lectura con el método de estrategias cognitivas, se observa que de 30 estudiantes del grupo control el 60,0% (18 estudiantes) obtuvo nivel de logro previo al inicio, el 36,6% (11 estudiantes) obtuvo nivel de logro en inicio y el 3,3% (1 estudiante) obtuvo nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes con nivel de logro satisfactorio.

En contraste, en el grupo experimental se observa que la mayoría de estudiantes, 36,6% (11 estudiantes), obtuvo nivel de logro en inicio, luego se encuentran los estudiantes con nivel de logro en proceso en un 33,3% (10 estudiantes), seguido del 26,6%(8 estudiantes) obtuvo nivel de logro satisfactorio.

Los resultados obtenidos en ambos grupos después de la aplicación del programa de lectura utilizando el método de Estrategias cognitivas, ponen en evidencia que el uso de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes de la I.E. Maynas, 2017.

Gráfico 1: Nivel de comprensión lectora global de la pre y post test



DISCUSIÓN

En el presente estudio se cumplió con el propósito de la investigación que fue: determinar la influencia de estrategias cognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas-Iquitos, 2017.

Sin embargo, los resultados encontrados en los dos grupos después de la aplicación del programa estrategias cognitivas muestran que los niveles de logros son diferentes: 60,0% (control) se ubican en el nivel de logro previo al inicio, el 36,6%(grupo control) y el 36,6% (experimental) en el nivel de logro en inicio el 3,3%(grupo control) y el 33,3 (grupo experimental) se ubican en el nivel de logro en proceso, mientras que el 26,6 (grupo experimental) se ubican en el nivel de logro satisfactorio.

Los resultados obtenidos muestran que el grupo control tiene un mayor porcentaje en el nivel de logro previo en inicio, mientras que en el grupo experimental no presenta este nivel de logro, también se muestra que hay una similitud de porcentaje en nivel de logro en inicio, en el nivel de logro en proceso hay una gran diferencia asimismo, el grupo control no presenta nivel de logro satisfactorio, mientras el grupo experimental si presenta nivel de logro satisfactorio.

Este resultado es compatible con la investigación realizado por Rinaudo & González (2001) en Argentina, refieren que las estrategias de aprendizaje y la comprensión de lectura resultaron moderadas o bajas, las relaciones entre el uso de estrategias y el rendimiento académico son positivas y moderadas.

La cantidad de investigaciones sobre comprensión lectora que se realizan en estos tiempos son pues, una evidencia de la preocupación que despiertan en el ámbito académico éstos y otros problemas relacionados con los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación y a los resultados obtenidos en una muestra representativa de 60 estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa “MAYNAS”, Iquitos-2017 se concluye lo siguiente:

La influencia de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución educativa Maynas-Iquitos, 2017, porque después de la aplicación del programa de lectura hubo variación positiva en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental.

Pues antes de la aplicación del programa de lectura en este grupo, el 50,0% se encontraba ubicado en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% en el nivel de logro en inicio, el 13,3% en el nivel de logro en proceso y ningún estudiante

en el nivel de logro satisfactorio. En cambio, después de la aplicación del programa de lectura, hubo un incremento de 33,3 % en el nivel de logro en proceso y el 26,6 se incrementó en el nivel de logro satisfactorio.

El programa de estrategias cognitivas también incidió en mayor proporción en la comprensión literal en los estudiantes investigados, porque los puntajes se incrementaron después de la aplicación del programa de lectura, en el nivel de logro en proceso de 26,7 % a 70,0 % y en el nivel de logro satisfactorio 26,6%. Asimismo, hubo un desplazamiento de los estudiantes ubicados en la pre prueba en el nivel de logro previo al inicio 26,6 % al nivel de logro en proceso, no encontrándose después de la aplicación del programa, ningún estudiante ubicado en el nivel de logro previo al inicio.

El programa de estrategias cognitivas incidió significativamente comprensión inferencial en los estudiantes investigados, después de la aplicación del programa de lectura, pues el 56,7 % de estudiantes que en la pre prueba se encontraba en el nivel de logro previo al inicio se desplazó al nivel de logro siguiente, no habiendo en la post prueba estudiantes ubicados en el nivel de logro previo al inicio. De igual modo, el nivel de logro en proceso se incrementó de 3.3% al 56.7%.

En lo que a la comprensión crítica se refiere, el programa de estrategias cognitivas también incidió significativamente en esta dimensión, aunque en menor proporción que en las dimensiones literal e inferencial, pues los logros en esta dimensión fueron menores: El 73,3% que en la pre prueba estaba ubicado en el nivel de logro previo al inicio se redujo al 3,3%, habiendo un incremento de 76,7% en el nivel de logro en inicio y un 20,0% en el nivel en proceso, es decir, sólo seis estudiantes se desplazaron a este nivel.

RECOMENDACIONES

Se debe incluir en el plan de estudios del nivel secundario o del nivel superior, una asignatura o taller referidos a la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva, utilizando Estrategias cognitivas u otros métodos que hayan dado buenos resultados después de haber sido aplicados.

En caso de no ser posible la inclusión de una asignatura específica para trabajar la comprensión lectora con los estudiantes, se debe aprovechar las asignaturas de comunicación para trabajar los aspectos lingüísticos en el contexto de la lectura de textos como parte de un enfoque de trabajo integrado del lenguaje oral y escrito.

Para lograr mejores resultados con el método de estrategias cognitivas se debe dedicar mayor tiempo del utilizado en la presente investigación, porque la comprensión crítica especialmente, requiere de lapsos mayores para su afianzamiento debido a su naturaleza más compleja.

Replicar la presente investigación en otros grados de estudio e Instituciones Educativas en realidades diferentes para contrastar los resultados y enriquecer la experiencia.

REFERENCIAS

- Alegre, Alberto. (2009) Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Universidad de Lima, Perú.
- Cano. E (1996). Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: estudio en alumnos de quinto de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima Metropolitana. PUCP, Lima, Perú.

Caycho, Tomás. (2009). Empleo de las estrategias de aprendizaje según el estilo de pensamiento en adolescentes de ambientes empobrecidos de LIMA metropolitana. *Revista de Investigación de Psicología*, Trujillo, 11.

Casany, Daniel et al (1998). *Enseñar lengua*. Serie Lengua. Editorial GRAÓ. 4ª edición. España. 575 pp.

Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. Madrid.

RECONOCIMIENTOS

- A los estudiantes del primero de secundaria de ambos grupos por su apoyo en la aplicación del programa de Estrategias cognitivas para la culminación de mi tesis.
- A la Directora de la Institución Educativa "MAYNAS", por el apoyo brindado en la aplicación del programa Estrategias cognitivas.
- A la Universidad Cesar Vallejo por darme la oportunidad de culminar mis estudios de Doctorado en Educación.
- A mis profesores del Doctorado por sus sabias enseñanzas.

Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO

Yo, Flor de Jesús Rengifo Ferreyra, estudiante del programa de Doctorado en educación de la escuela de Posgrado de la Universidad “César Vallejo”, identificada con DNI N° 05364959 con el artículo titulada “Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo es de mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse plagio, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la escuela de Posgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la universidad.

Trujillo, diciembre de 2017



Flor de Jesús Rengifo Ferreyra

D.N.I: 05364959

Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

por Flor de Jesús RENGIFO FERREYRA

Fecha de entrega: 13-jul-2018 03:52p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 98234 1015

Nombre del archivo: TESIS-_DOCTORAL_-FLOR_DE_JESUS_RENGIFO_FERREYRA.docx (10.47M)

Total de palabras: 31605

Total de caracteres: 172236

Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE
INTERNET

6%

PUBLICACIONES

15%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

www.scribd.com

Fuente de Internet

6%

2

repositorio.unapiquitos.edu.pe

Fuente de Internet

5%

3

www.iesdonbosco.com

Fuente de Internet

4%

4

www.cybertesis.edu.pe

Fuente de Internet

4%

5

revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

3%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 3%

Excluir bibliografía

Apagado

Revista artículo científico

Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

Cognitive strategies for reading comprehension in students of the first year of high school of the Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

Flor de Jesús **Rengifo Ferreyra**

César Vallejo. Educación. La Libertad. Trujillo, Perú.

Flor de Jesús **Rengifo Ferreyra**

César Vallejo. Educación. La Libertad. Trujillo, Perú.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de determinar la influencia de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

En el presente estudio se empleó el diseño cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post - test con dos grupos.

La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E. Maynas, Iquitos-2017.

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente "Comprensión lectora", fue la lectura de textos y un cuestionario.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el software SPSS versión 22 en español, con lo que se obtuvo la matriz de los datos que sirvió para organizar la información en tablas y gráficos.

Para el análisis e interpretación de la información se empleó la estadística descriptiva: frecuencia, promedio (\bar{X}) simple y porcentajes, prueba de kolmogorov y la prueba U de Mann -Whitney.

Con la finalidad de determinar los efectos de la aplicación del programa de la técnica del subrayado para la comprensión de textos escritos en el área de comunicación, y contrastar la hipótesis de investigación, se aplicó la prueba

estadística U de Mann- Whitney para $\alpha = 0.05$ obteniendo una significancia = 0,499 resultado que permitió aprobar la hipótesis de estudio que dice: Las estrategias cognitivas influyen significativamente en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

PALABRAS CLAVE: Estrategias cognitivas, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

The present investigation was developed with the objective of determining the influence of cognitive strategies in the levels of reading comprehension in students of the first year of high school of the Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

In the present study, the quasi-experimental or pre-experimental design was used with pre-test and post-test with two groups.

The population, object of study, is constituted by 60 students of both sexes of the first grade of secondary of the I.E. Maynas, Iquitos-2017.

The technique used to collect the data of the dependent variable "Reading comprehension" was the reading of texts and a questionnaire.

For the processing of the data, SPSS software version 22 was used in Spanish, with which the matrix of the data that was used to organize the information in tables and graphs was obtained.

For the analysis and interpretation of the information, the descriptive statistics were used: frequency, average (\bar{X}) simple and percentages, test of kolmogorov and the U test of Mann-Whitney.

In order to determine the effects of the application of the underline technique program for the comprehension of written texts in the area of communication, and to contrast the research hypothesis, the Mann-Whitney U statistical test was applied for $\alpha = 0.05$ obtaining a significance = 0,499 result that allowed approving the study hypothesis that says: Cognitive strategies significantly influence the levels of reading comprehension in students of the first year of high school Maynas Educational Institution, Iquitos-2017.

KEY WORDS: Cognitive strategies, levels of reading comprehension.

Introducción

La presente investigación trata sobre la Influencia de estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas de Iquitos 2016.

La investigación surge de la problemática del bajo rendimiento que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Maynas y los estudiantes del Perú en comprensión lectora esto es evidente en los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2012). Cada estudio PISA cubre las tres áreas principales de competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales, donde participaron 65 países y el Perú obtuvo en matemática el último puesto con 368 puntos, en ciencia obtuvo el puesto 46 con 445 puntos y en habilidad lectora obtuvo el puesto 47 con 441 puntos. Como es evidente estamos por debajo de la mitad de los resultados, esto pues es un problema donde los maestros pondremos más énfasis en estas áreas, sobretodo en comprensión lectora aplicando estrategias de aprendizaje.

Asimismo, en nuestro país se lleva a cabo La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que es una evaluación estandarizada que realiza anualmente el Ministerio de Educación para conocer qué y cuándo están aprendiendo los estudiantes de todas las escuelas públicas y privadas del país y solo se aplica a estudiantes de segundo grado de secundaria en las competencias de lectura y matemática.

El informe de resultados de la ECE brinda información valiosa para crear espacios de reflexión sobre las distintas acciones que se realizan en la IE con la finalidad de garantizar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

La ECE procesa las respuestas de los estudiantes con el modelo de medición denominado “modelo de Rasch” este asigna a cada estudiante una medida o puntaje que expresa su habilidad.

En el 2015 la IE Maynas en lectura obtuvo los siguientes resultados en los niveles de logro: en previo al inicio obtuvo el 39,4%; en inicio obtuvo el 44,4%; en proceso obtuvo el 15,2% y en satisfactorio obtuvo 1,0%. Estos resultados muestran que la IE Maynas no se ha logrado un gran porcentaje en el nivel satisfactorio y que los estudiantes están en el nivel de inicio.

A nivel nacional muestran que existe un gran desafío respecto del aprendizaje de la lectura en secundaria: solo el 14,7% logra los aprendizajes esperados para el grado, mientras el 85,3% no los logra.

También se puede apreciar que existen ligeras diferencias en el rendimiento de los estudiantes según su sexo, en hombres obtuvieron el 13,9% y en mujeres el 15,5%. Esto muestra una ventaja de 1,6 puntos porcentuales a favor de las mujeres en el nivel satisfactorio.

Es por eso que a través de la presente investigación se indagará y comprobará estadísticamente si existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Método

El estudio pertenece al tipo cuasi experimental o pre experimental con pre-test y post-test con dos grupos, porque se sometió a experimentación el programa de estrategias cognitivas que pretende dar solución a la comprensión lectora, en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017.

Muestra

Población

La población, objeto de estudio, está constituido por 60 estudiantes de ambos sexos del primer grado de secundaria de la I.E. Maynas, Iquitos-2017.

Muestra

Se trabajó con 60 estudiantes que representan el 100% del universo, siendo un tamaño adecuado para el diseño del presente estudio.

Instrumentos

Técnicas

La técnica que se empleó para la recolección de los datos de la variable dependiente "Comprensión lectora", fue la lectura de textos.

Instrumentos

El instrumento que se utilizó fue una prueba de comprensión lectora y cuestionario de preguntas.

Validez y confiabilidad del instrumento

Para obtener la validez de los instrumentos, se analizaron datos de nivel de comprensión lectora, validados por juicios de expertos, para luego aplicarlos, cuya confiabilidad fue del 95%.

El contenido: Trata de tres lecturas de comprensión y un cuestionario con 20 preguntas.

Propósito: Recoger información sobre la aplicación de estrategias cognitivas en los niveles de comprensión lectora.

Forma de administración: Se puede aplicar de manera individual o colectiva.

Usuarios: Estudiantes entre 11 -12 años que cursan estudios secundarios.

Tiempo: El tiempo de aplicación fue de 50 minutos.

Corrección: A mano, utilizando la clave de respuestas.

Significación: El cuestionario tiene los niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. También comprende respuestas abiertas y cerradas.

Dimensiones: Comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítico.

Procedimiento

Métodos de análisis de datos

Para sistematizar la información de acuerdo a la formulación del problema y el logro de los objetivos se procesó los datos estadísticos teniendo en cuenta:

Tablas de datos: resumen de los datos estadísticos.

Tablas y figuras acorde a la variable.

Tabulación computarizada: aplicación del SPSS versión 22.0

Aspectos éticos

En el presente estudio se protegió la identidad de cada uno de los sujetos de estudio y se tomó en cuenta las consideraciones éticas pertinentes, tales como confidencialidad, consentimiento informado, libre participación y anonimato de la información.

- Confidencialidad: La información obtenida no fue revelada ni divulgada.
- Consentimiento informado: La finalidad del consentimiento informado fue solicitar autorización a la Institución Educativa Maynas, para la realización del estudio y lograr la participación de los estudiantes de manera voluntaria.
- Libre participación: Se refiere a la participación de los estudiantes sin presión alguna, pero motivándolos sobre la importancia de la investigación.
- Anonimidad: Se tuvo en cuenta desde el inicio de la investigación.

Resultados

Organización de los resultados

Los resultados se organizaron para su presentación en el siguiente orden:

- a) Análisis descriptivo de los resultados de pre y post prueba de comprensión lectora.
- b) Análisis inferencial para la prueba de hipótesis.
- c) Interpretación de los resultados.

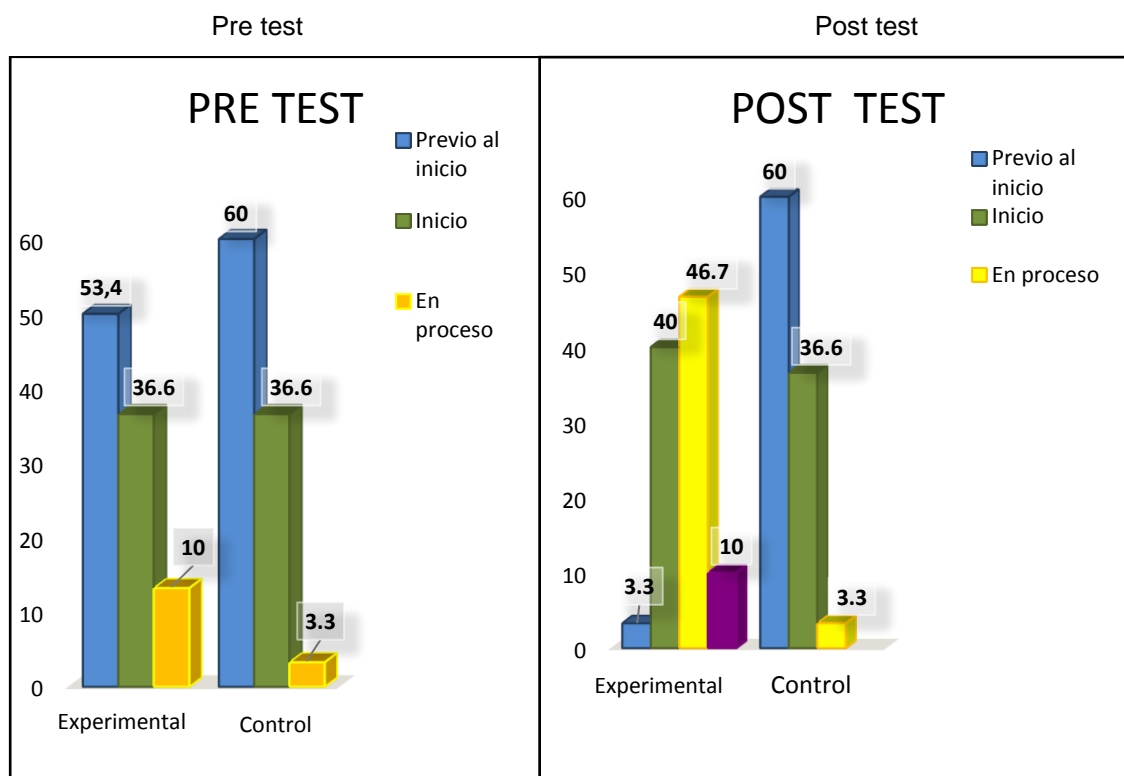
a) Análisis descriptivo de los resultados de pre y post test de comprensión lectora.

Resultados de comprensión lectora global antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

TABLA 1: Comprensión lectora global de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	15	50,0	18	60,0	01	3,3	18	60,0
Inicio	11	36,6	11	36,6	11	36,6	11	36,6
En proceso	04	13,3	01	3,3	10	33,3	01	3,3
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	08	26,6	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

GRÁFICO 1: Comprensión lectora global de la pre y post test



Al comparar el nivel de logro de comprensión lectora global en los dos grupos antes de la aplicación del programa de lectura de estrategias cognitivas, se observa en la tabla 1 y el gráfico 1 que de 30 estudiantes del grupo control, el 60,0% (18 estudiantes) presentó nivel de logro previo al inicio, luego está el 36,6 % (11 estudiantes) con nivel de logro en inicio, asimismo, el 3,3% (1 estudiante) está en el nivel en proceso, ninguno de los estudiantes presentó nivel satisfactorio. En el grupo experimental se observa distribución parecida, pues el 50,0% (15 estudiantes) se ubica en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% (11 estudiantes) en el nivel de logro en inicio asimismo, el 13,3% (4 estudiantes). Al igual que en el grupo control en este grupo tampoco hubo estudiantes ubicados en el nivel de satisfactorio.

La distribución de los puntajes por niveles de logro tanto en el grupo control como en el grupo experimental de la pre prueba, indica que ambos grupos estuvieron en igualdad de condiciones al inicio de la investigación, lo que significa que fueron grupos equivalentes.

De otro lado, después de la aplicación del programa de lectura con el método de estrategias cognitivas, se observa que de 30 estudiantes del grupo control el 60,0% (18 estudiantes) obtuvo nivel de logro previo al inicio, el 36,6% (11 estudiantes) obtuvo nivel de logro en inicio y el 3,3% (1 estudiante) obtuvo nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes con nivel de logro satisfactorio.

En contraste, en el grupo experimental se observa que la mayoría de estudiantes, 36,6% (11 estudiantes), obtuvo nivel de logro en inicio, luego se encuentran los estudiantes con nivel de logro en proceso en un 33,3% (10 estudiantes), seguido del 26,6%(8 estudiantes) obtuvo nivel de logro satisfactorio.

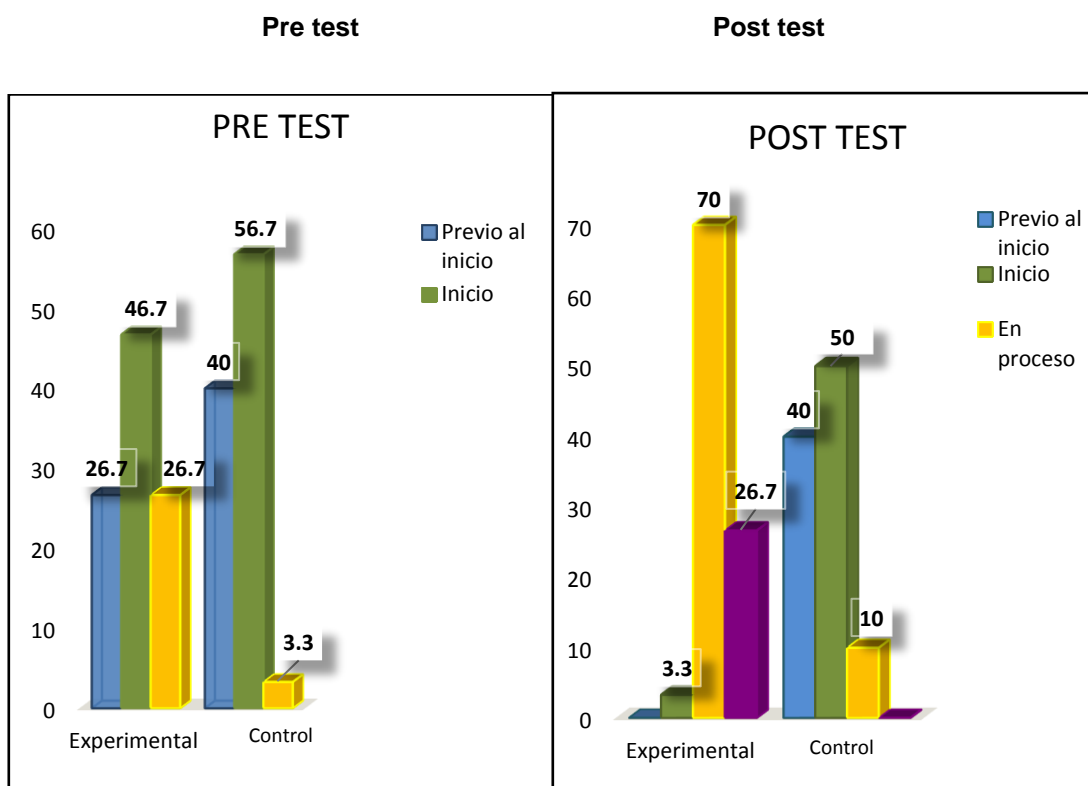
Los resultados obtenidos en ambos grupos después de la aplicación del programa de lectura utilizando el método de Estrategias cognitivas, ponen en evidencia que el uso de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes de la I.E Maynas, 2017.

Resultados del nivel literal de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

TABLA 2: Nivel de comprensión literal de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	08	26,7	12	40,0	00	0,0	12	40,0
Inicio	14	46,7	17	56,7	01	3,3	15	50,0
En proceso	08	26,7	01	3,3	21	70,0	03	10,0
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	08	26,7	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

GRÁFICO 2: Nivel de comprensión literal de pre y post test



En la tabla 2 y gráfico 2 que muestran los resultados del nivel de comprensión literal del grupo control y experimental antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, se aprecia que, en el pre test, en el grupo control el 56,7% (17 estudiantes) presenta nivel de logro en inicio, seguido del 40,0% (12 estudiante) que presenta nivel de logro previo al inicio y un 3,3 (1 estudiante) presenta un nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el niveles de logro satisfactorio respectivamente.

De otro lado, en el grupo experimental se observa similar distribución en el pre prueba: un 46,7% (14 estudiantes) con nivel de logro en inicio, seguido del 26,7% (8 estudiante) con nivel de logro en inicio, de igual manera el 26,7% se encuentran en el nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

De otro lado, al observar los resultados obtenidos por ambos grupos en el post test se aprecia lo siguiente: en el grupo control el 50,0% (15 estudiantes), se ubica en el nivel en inicio, seguido por el 40,0% (12 estudiantes) con nivel de logro previo al inicio y el 10,0% (3 estudiantes) están en el nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en nivel satisfactorio. Mientras que en el grupo experimental el 70,0% (21 estudiantes) obtuvo nivel de logro en proceso, seguido por el 26,7% (8 estudiantes) que obtuvo nivel de logro satisfactorio.

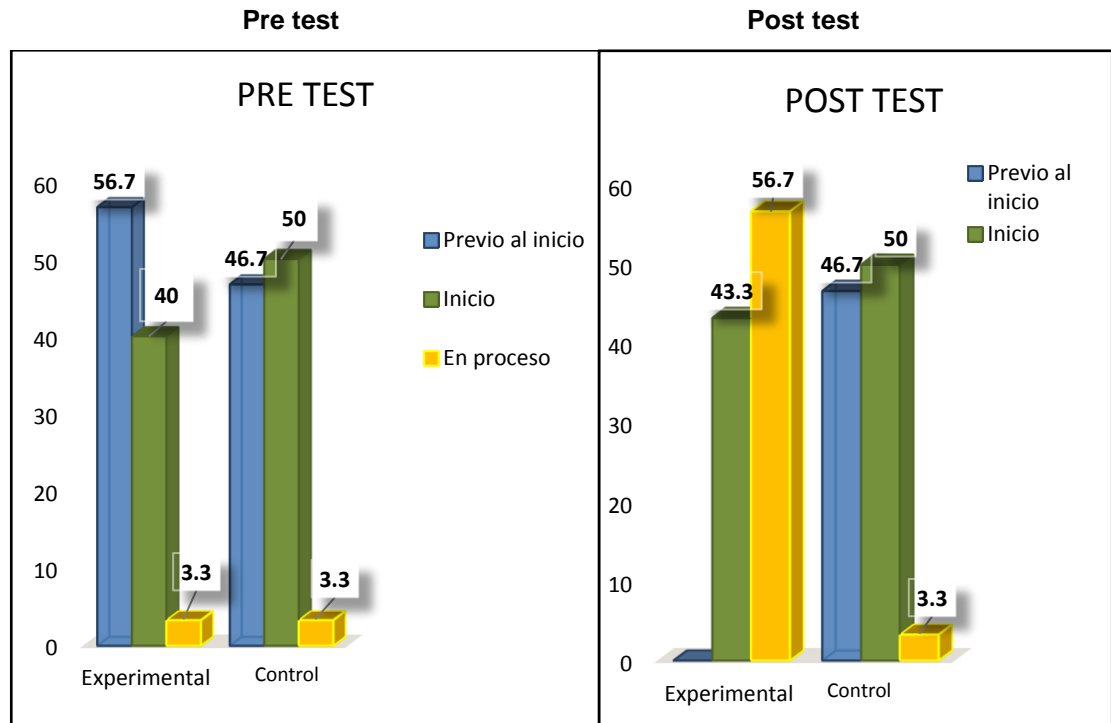
Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión literal después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, evidencian que el método también incidió significativamente en la comprensión literal de los estudiantes de la I.E Maynas, 2017.

Resultados del nivel inferencial de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

TABLA 3: Nivel de comprensión inferencial de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	17	56,7	14	46,7	00	0,0	14	46,7
Inicio	12	40,0	15	50,0	13	43,3	15	50,0
En proceso	01	3,3	01	3,3	17	56,7	01	3,3
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	00	0,0	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

GRÁFICO 3: Nivel de comprensión inferencial de pre y post test



La tabla 3 y el gráfico 3 muestran los resultados del nivel de logro en comprensión inferencial antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas. Al observar la distribución de los 30 estudiantes del grupo control en la pre prueba, se encuentra que el mayor porcentaje, 50,0% (15 estudiantes), presentan el nivel de logro en inicio seguido por del 46,7% (14 estudiantes) con el nivel de logro previo al inicio y el 3,3%(1 estudiante) presentó nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

Asimismo, en el grupo experimental en el pre prueba se observa distribución parecida, pues el 56,7% (17 estudiantes), presentan nivel de logro previo al inicio seguido por del 40,0% (12 estudiantes) con el nivel de logro previo al inicio y el 3,3%(1 estudiante) presenta nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio.

En cuanto a los resultados alcanzados por ambos grupos después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, se observa que en el grupo control, de los 30 estudiantes el 50,0% (15 estudiantes), obtuvo nivel de logro en

inicio, mientras que el 46,7% (14 estudiante), obtuvo nivel de logro previo al inicio y el 3,3 (1 estudiante) presenta nivel de logro en proceso, no encontrándose estudiantes en el nivel de logro satisfactorio. En contraste, en el grupo experimental se aprecia un 56,7% (17 estudiantes) que obtuvo nivel de logro en proceso, luego un 43.3% (13 estudiantes) presentan nivel de logro en inicio mientras que ningún estudiante presenta nivel de logro satisfactorio.

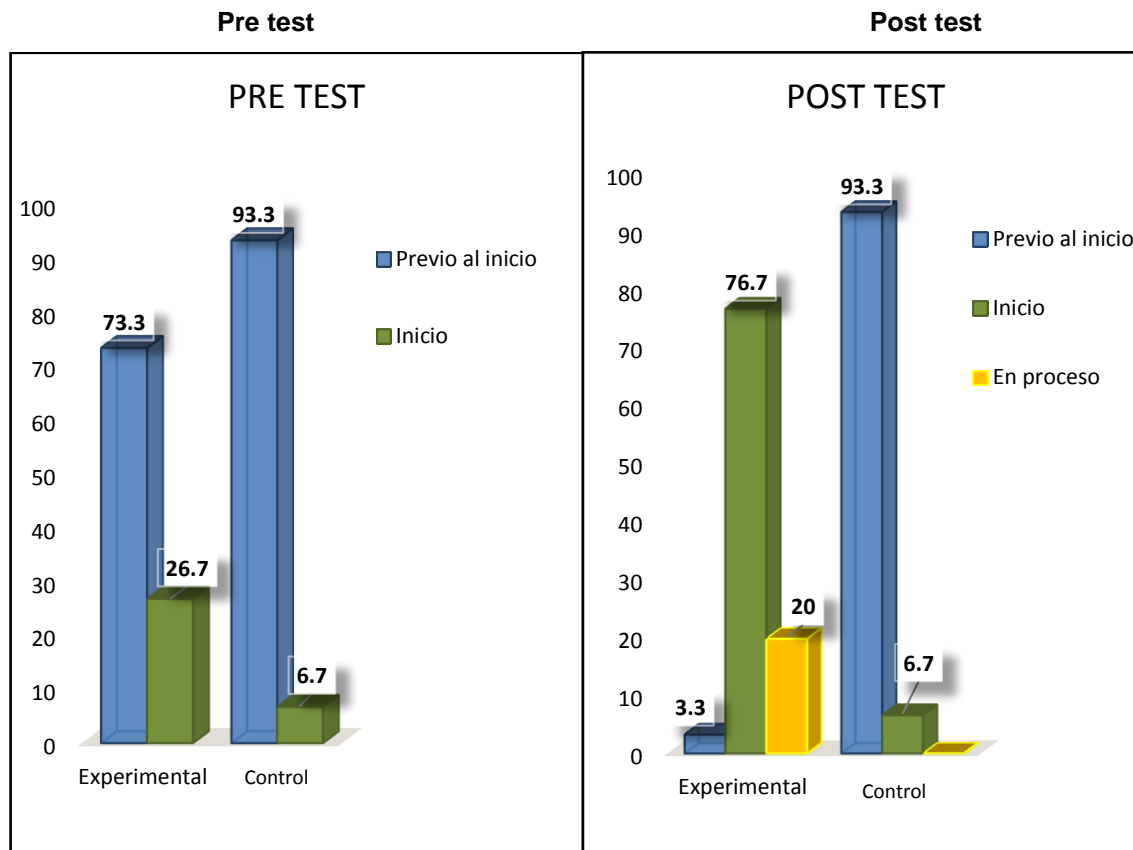
Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión inferencial después de la aplicación de estrategias cognitivas, también corroboran que la aplicación de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión inferencial de los estudiantes de la I.E Maynas 2017.

Resultados del nivel crítico de comprensión lectora antes y después del uso de estrategias cognitivas en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017

TABLA 4: Nivel de comprensión crítico de pre y post test

Nivel de logro	Pre test				Post test			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Previo al inicio	22	73,3	28	93,3	01	3,3	28	93,3
Inicio	08	26,7	02	6,7	23	76,7	02	6,7
En proceso	00	0,0	00	0,0	06	20,0	00	0,0
Satisfactorio	00	0,0	00	0,0	00	0,0	00	0,0
Total	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0

GRÁFICO 4: Nivel de comprensión crítica de pre y post test



La tabla 4 y el gráfico 4 muestran el componente comprensión crítica de los grupos control y experimental antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas se observa lo siguiente: en el grupo control de la pre prueba resaltan los estudiantes con nivel de logro previo al inicio en comprensión crítica en un 93,3% (28 estudiantes), luego se ubican los que alcanzaron nivel de logro en inicio en un 6,7% (2 estudiantes), mientras que en el nivel de logro en proceso y satisfactorio no se ubicó ningún estudiante.

En el grupo experimental en el pre prueba también se observa similar distribución, pues sobresalen los estudiantes que alcanzaron nivel de logro previo al inicio en comprensión crítica en un 73,3% (22 estudiantes), mientras que el 26,7% (8 estudiantes) se ubicó en el nivel de logro en inicio, no existiendo tampoco ningún estudiante con nivel de logro en proceso y satisfactorio.

Los puntajes del componente comprensión crítica de la post prueba en ambos grupos, después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas, tal como se

observan en la tabla 3 y el gráfico 3, muestran que en el grupo control el mayor porcentaje de estudiantes, 93,3% (28 estudiantes) obtuvo nivel de logro previo al inicio y el 6,7% (2 estudiante) obtuvo nivel de logro en inicio, mientras que en el nivel de logro en proceso y satisfactorio no hubo ningún estudiante.

En cambio, en el grupo experimental sobresalen los estudiantes que obtuvieron nivel de logro en inicio en un 76,7% (23 estudiantes), seguido por el 20,0% (6 estudiantes) con nivel de logro en proceso, no hubo ningún estudiante en el nivel de logro satisfactorio.

Estos resultados obtenidos en el nivel de comprensión crítica después de la aplicación de estrategias cognitivas, también corroboran que la aplicación de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión crítica de los estudiantes de la I.E Maynas, pero en menor proporción en comparación con su incidencia más marcada en la comprensión literal e inferencial.

b) Análisis inferencial:

Pruebas de la normalidad

El empleo de las pruebas de la normalidad se realizó con el propósito de determinar los puntajes en el nivel de comprensión lectora sobre estrategias cognitivas en los estudiantes de la I.E Maynas tanto del grupo experimental a quienes se les aplicaría el programa de estrategias cognitivas y a los del grupo control quienes seguirían con el método tradicional, así como la diferencia de los puntajes antes y después de la aplicación del programa mencionado provienen o siguen la ley de distribución normal principal requisito para utilizar la prueba no paramétrica de comparación o diferencia de promedios de 2 poblaciones independientes.

TABLA 5: Pruebas de normalidad para los puntajes del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas

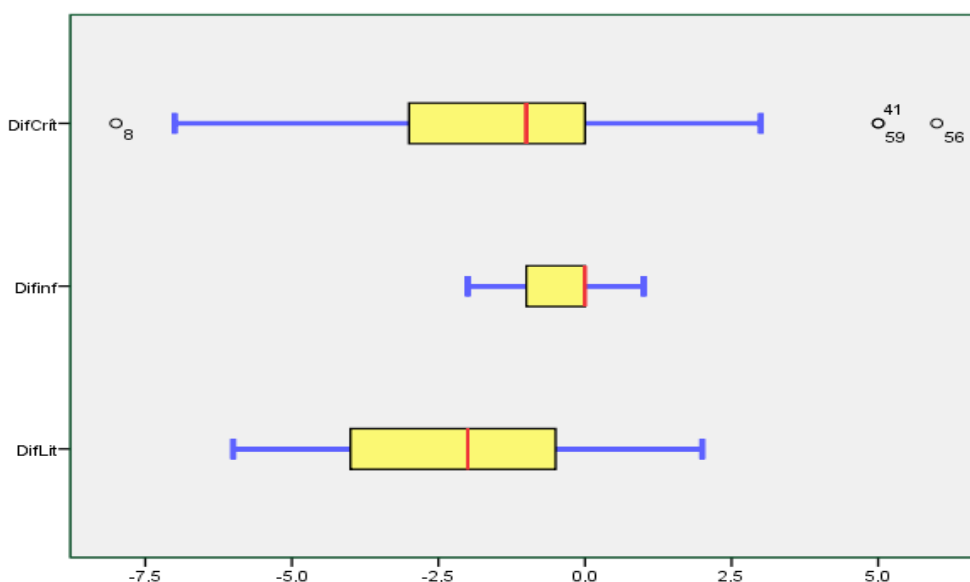
Puntajes sobre los niveles de comprensión lectora antes y después de la aplicación del programa de estrategias cognitivas		Grupo de estudio	Kolmogorov-Smirnov (K-S)	
			Estadístico	Sig. Bilateral
Nivel Literal	Antes	Experimental	0,157	0,057
		Control	0,147	0,099
	Después	Experimental	0,133	0,187
		Control	0,141	0,134
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,290	0,244
		Control	0,288	0,233
Nivel Inferencial	Antes	Experimental	0,123	0,200
		Control	0,135	0,171
	Después	Experimental	0,156	0,060
		Control	0,167	0,032
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,279	0,260
		Control	0,302	0,203
Nivel Critico	Antes	Experimental	0,158	0,053
		Control	0,210	0,002
	Después	Experimental	0,184	0,011
		Control	0,227	0,000
	Diferencia de antes y después	Experimental	0,342	0,064
		Control	0,437	0,002

Al aplicar la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov de normalidad a los puntajes sobre los niveles de comprensión lectora obtenidos a través de la aplicación de estrategias cognitivas (Tabla 05), en los que se evalúa los estadísticos Z-KS de Kolmogorov-Smirnov antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel literal se obtuvo, para el grupo control de Z-KS = 0,147; para el grupo experimental Z-KS = 0,157; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel literal fueron; para el grupo control Z-KS = 0,141, para el grupo experimental de Z-KS = 0,133, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas para el grupo control y de Z-KS = 0,288 para el grupo experimental, 0,290, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,057; 0,099; 0,187; 0,134; 0,244 y de 0,233 todas ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución normal.

Antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel inferencial se obtuvo, para el grupo control de $Z\text{-KS} = 0,135$; para el grupo experimental $Z\text{-KS} = 0,123$; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel inferencial fueron; para el grupo control $Z\text{-KS} = 0,167$, para el grupo experimental de $Z\text{-KS} = 0,156$, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas para el grupo control y de $Z\text{-KS} = 0,302$ para el grupo experimental, 0,279, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,200; 0,171; 0,060; 0,032; 0,260 y de 0,203, todas ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución normal.

Antes de la aplicación de estrategias cognitivas en el nivel crítico se obtuvo, para el grupo control de $Z\text{-KS} = 0,210$; para el grupo experimental $Z\text{-KS} = 0,158$; después de la aplicación de las estrategias cognitivas en el nivel crítico fueron; para el grupo control $Z\text{-KS} = 0,227$, para el grupo experimental de $Z\text{-KS} = 0,184$, en las diferencias de los puntajes en el antes y después de la aplicación de estrategias cognitivas para el grupo control y de $Z\text{-KS} = 0,437$ para el grupo experimental, 0,342, con respecto a las significancias bilaterales (p) encontradas fueron de: 0,053; 0,002; 0,001; 0,000; 0,064 y de 0,002, que dos ellas mayores del 5% ($p > 0.05$), provienen de poblaciones normal y la mayoría son menores del 5% ($p < 0.05$), lo que indica que los puntajes obtenidos en la aplicación del programa estrategias cognitivas antes y después provienen de poblaciones con distribución anormal.

Gráfico 5: Prueba de normalidad



c) Prueba de hipótesis

Hipótesis principal referida a la comprensión lectora global

TABLA 6: Estadístico descriptivo en comprensión global de pre y la post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de Rango
Experimental antes	30	32,98	989,5
Experimental después	30	44,01	1331,5
Control antes	30	28,01	840,3
Control después	30	16,98	498,5

TABLA 7: Prueba de muestras independientes en comprensión global de pre y post prueba

Comparación de rangos	Prueba de Mann Whitney		
	U de Mann Whitney	Z	Sig
Experimental vs control antes	366,5	-1,256	0,499
Experimental vs control después	33,5	-6,207	0,000

En lo que a la comprensión lectora global se refiere (tabla 6), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (28,01) obteniendo una suma, la suma de rango (840,3) y experimental antes (32,98) obteniendo la suma de rango (989,5) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, al comparar los rangos de ambos grupos: control después (16,98) obteniendo una suma, la suma de rango (498,5) y experimental después (44,01), obteniendo una suma, la suma de rango (1331,5), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión global se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 7). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0.499 ($p>0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p<0.05$), es decir tiene una significancia heterogenea.

De modo que estos resultados también confirmaron la hipótesis que dice que “el uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión literal

TABLA 8: Estadístico descriptivo en comprensión literal de pre y la post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	35,97	1079,00
Experimental después	30	45,07	1352,00
Control antes	30	25,03	751,00
Control después	30	15,93	478,00

TABLA 9: Prueba de muestras independientes en comprensión literal de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	286,000	-2,457	0,014
Experimental Vs Control después	13,000	-6,486	0,000

En lo que a la dimensión literal de comprensión lectora se refiere (tabla 8), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (25,03) obteniendo

una suma, la suma de rango (751,00) y experimental antes (35,97) obteniendo la suma de rango (1079,00) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, al comparar los rangos de ambos grupos: control después (15,93) obteniendo una suma, la suma de rango (478,00) y experimental después (45,07), obteniendo una suma, la suma de rango (1352,00), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión literal se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 9). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0.014 ($p < 0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p < 0.05$), es decir tiene una significancia homogenea.

Por otro lado, sí existen diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión literal, alcanzados por los estudiantes de ambos grupos después de la aplicación del programa de lectura, porque el rendimiento en comprensión literal fue más elevado en el grupo experimental.

De modo que estos resultados también confirmaron la hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influye significativamente en el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión inferencial

TABLA 10: Estadísticos descriptivos en comprensión inferencial de pre y post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	30,05	901,50
Experimental después	30	42,78	1283,50
Control antes	30	30,95	928,50
Control después	30	18,22	546,50

TABLA 11: Prueba de muestras independientes en comprensión inferencial de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	436,500	-0,202	0,840
Experimental Vs Control después	81,500	-5,500	0,000

En lo que a la dimensión inferencial de comprensión lectora se refiere (tabla 10), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (30,95) obteniendo una suma, la suma de rango (928,50) y experimental antes (30,05) obteniendo la suma de rango (901,50) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, el rango promedio control después (18,22) obteniendo una suma, la suma de rango (546,50) y experimental después (42,78), obteniendo una suma, la suma de rango (1283,50), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión inferencial se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 11). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0,840 ($p > 0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p < 0.05$) se puede decir que las significancias son heterogeneas.

En cambio, sí hubo diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión inferencial, alcanzados por los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del programa de lectura, siendo el rendimiento en comprensión inferencial mejor en el grupo experimental

Estos resultados señalan que no hubo diferencias significativas entre los promedios de comprensión inferencial alcanzados por los estudiantes de ambos grupos antes de la aplicación del programa de lectura, lo que significa que ambos grupos también se encontraban en igualdad de condiciones en comprensión inferencial antes de la aplicación del programa experimental.

De modo que estos resultados también confirmaron la segunda hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influyen significativamente en el nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes del primero de secundaria de la Institución Educativa Maynas, Iquitos-2017”.

Hipótesis derivada referida a la comprensión crítica:

TABLA 12: Estadísticos descriptivos en comprensión crítica de pre y post prueba

Grupo	Estadísticos descriptivos		
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Experimental antes	30	32,93	988,00
Experimental después	30	44,20	1326,00
Control antes	30	28,07	842,00
Control después	30	16,80	504,00

TABLA 13: Prueba de muestras independientes en comprensión crítica de pre y post prueba

Comparación de rangos en comprensión literal de la pre y post prueba	Prueba de Mann-Whitney para la igualdad de rangos		
	U de Mann-Whitney	Z	Sig. (bilateral)
Experimental Vs Control antes	377,000	-1,111	0,266
Experimental Vs Control después	39,000	-6,735	0,000

En lo que a la dimensión crítica de comprensión lectora se refiere (tabla 12), se observa que el rango promedio de los grupos control antes (28,07) obteniendo una suma, la suma de rango (842,00) y experimental antes (32,93) obteniendo la suma de rango (988,00) tienen valores que difieren levemente entre sí.

Sin embargo, el rango promedio control después (16,80) obteniendo una suma, la suma de rango (504,00) y experimental después (44,20), obteniendo una suma, la suma de rango (1326,00), se aprecia notoria diferencia entre sus valores.

Para comparar la igualdad de rango en comprensión inferencial se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 13). Los resultados muestran que los grupos experimental vs control antes tuvieron un nivel de significación de 0,266 ($p>0.05$), mientras que ambos grupos después, tuvieron significancia de 0.000 ($p<0.05$) se puede decir que las significancias son heterogeneas.

En cambio, sí hubo diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión crítica, alcanzados por los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del programa de lectura.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los promedios de comprensión crítica alcanzados por los estudiantes de ambos grupos antes de la aplicación del programa de estrategias cognitivas. Es decir, ambos grupos se encontraban en igualdad de condiciones en comprensión crítica antes de la aplicación del programa experimental.

Por el contrario, existen diferencias significativas en los niveles de logro de comprensión crítica, alcanzados por los estudiantes del grupo control y experimental, después de la aplicación del programa de lectura, pues se aprecia que en el grupo experimental en la post prueba, existe mayor rendimiento en comprensión crítica.

Finalmente, estos resultados también confirman la tercera hipótesis derivada que dice que “el uso de estrategias cognitivas influyen significativamente en el nivel crítico de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria de la Institución educativa Maynas, Iquitos-2017

Conclusiones

La influencia de estrategias cognitivas incidió significativamente en la comprensión lectora global de los estudiantes del primero de secundaria de la Institución educativa Maynas-Iquitos, 2017, porque después de la aplicación del programa de lectura hubo variación positiva en los puntajes de los niveles de logro en el grupo experimental.

Pues antes de la aplicación del programa de lectura en este grupo, el 50,0% se encontraba ubicado en el nivel de logro previo al inicio, mientras que el 36,6% en el nivel de logro en inicio, el 13,3% en el nivel de logro en proceso y ningún estudiante en el nivel de logro satisfactorio. En cambio, después de la aplicación del programa de lectura, hubo un incremento de 33,3 % en el nivel de logro en proceso y el 26,6 se incrementó en el nivel de logro satisfactorio.

El programa de estrategias cognitivas también incidió en mayor proporción en la comprensión literal en los estudiantes investigados, porque los puntajes se incrementaron después de la aplicación del programa de lectura, en el nivel de logro en proceso de 26,7 % a 70,0 % y en el nivel de logro satisfactorio 26,6%. Asimismo, hubo un desplazamiento de los estudiantes ubicados en la pre prueba en el nivel de logro previo al inicio 26,6 % al nivel de logro en proceso, no encontrándose después de la aplicación del programa, ningún estudiante ubicado en el nivel de logro previo al inicio.

El programa de estrategias cognitivas incidió significativamente comprensión inferencial en los estudiantes investigados, después de la aplicación del programa de lectura, pues el 56,7 % de estudiantes que en la pre prueba se encontraba en el nivel de logro previo al inicio se desplazó al nivel de logro siguiente, no habiendo en la post prueba estudiantes ubicados en el nivel de logro previo al inicio. De igual modo, el nivel de logro en proceso se incrementó de 3.3% al 56.7%.

En lo que a la comprensión crítica se refiere, el método de Enseñanza Recíproca también incidió significativamente en esta dimensión, aunque en menor proporción que en las dimensiones literal e inferencial, pues los logros en esta dimensión fueron menores: El 73,3% que en la pre prueba estaba ubicado en el nivel de logro previo al inicio se redujo al 3,3%, habiendo un incremento de 76,7% en el nivel de logro en inicio y un 20,0% en el nivel en proceso, es decir, sólo seis estudiantes se desplazaron a este nivel.

Referencias bibliográficas

Alegre, Alberto. (2009) Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Universidad de Lima, Perú.

Cano. E (1996). Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: estudio en alumnos de quinto de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima Metropolitana. PUCP, Lima, Perú.

Caycho, Tomás. (2009). Empleo de las estrategias de aprendizaje según el estilo de pensamiento en adolescentes de ambientes empobrecidos de LIMA metropolitana. Revista de Investigación de Psicología, Trujillo, 11.

Casany, Daniel et al (1998). *Enseñar lengua*. Serie Lengua. Editorial GRAÓ. 4ª edición. España. 575 pp.

Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor. Madrid.

- Díaz, T. (1998). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico de educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Escurra, L. (2004). Influencia de las estrategias de aprendizaje y la reflexión activa sobre el rendimiento escolar de los alumnos de quinto de secundaria de la ciudad de Lima. Lima, Perú.
- Escurra, L. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. Persona, 9, 2006, 127-170. Universidad de Lima, Perú.
- Herrera, J. (1997). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. La Laguna, España.
- Kitsch W. (1998) Técnicas de Comprensión Lectora. Editorial Giraó. España
- Méndez Montesino (2010), Universidad de Chile) en su estudio “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos”.
- Ministerio de Educación (2006). ¿Para qué leer en la escuela?. Dirección de Educación Superior Pedagógica-MED.II Seminario con IFS-Lima, 28-31 de mayo 2006.
- Ministerio de Educación (1997). Manual de Animación Lectora. Lima, Perú.
- Monereo, C. (2000). Estrategias de aprendizaje. Madrid, España.
- Rómulo & Gallegos. (1990). Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA)
- SOLÉ Isabel, Estrategias de lectura, España (1992).
- Zavala, Heidi. (2008). Relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. Lima, Perú.

Fuentes electrónicas

DIAZ, Ileana (2001): *Estrategias de la organización y estructura del texto para facilitar la comprensión lectora*. En <http://home.coqui.net/sendero>. Visitado el 13 de enero de 2007.

Flores, Elvis (2007): *¿Cómo evaluar los niveles de la comprensión lectora?* En www.educared.edu.pe/StartDownload.asp?File=F:%5Cweb%5Ceducared%5C. Recuperado el 20 de abril de 2007.

Ministerio de Educación (2006). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. (2006). IMPRESO POR: Fimart S:A:C: Av. Del Río 111-Pueblo LIBRE. Recuperado el 10 de noviembre del 2012 <http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/guiacomprendionlectora.pdf>

Fecha de entrada:

Fecha de revisión:

Fecha de aceptación: